

Tartu Ülikool  
Sotsiaalteaduste valdkond  
Haridusteaduste instituut  
Eripedagoogika ja logopeedia õppekava

Marju Lahtein  
KEELEPUUDEGA SUKTSESSIIVSETE KAKSKEELSETE KOOLIEELIKUTE  
JUTUSTUSTE MIKROSTRUKTUURI TUNNUSED  
magistritöö

Juhendaja: Merit Hallap

Läbiv pealkiri: Kakskeelsete laste narratiivide mikrostruktuur

KAITSMISELE LUBATUD

Juhendaja: Merit Hallap (MA, eripedagoogika)

.....

*(allkiri ja kuupäev)*

Kaitsmiskomisjoni esimees: Marika Padrik (PhD, pedagoogika)

.....

*(allkiri ja kuupäev)*

Tartu 2017

### **Kokkuvõte**

Käesoleva magistritöö eesmärk oli selgitada kakskeelsete keelepuudega, kakskeelsete eakohase arenguga ja ükskeelsete keelepuudega rühma narratiivide võrdluse teel välja tunnused, mis eristavad uuritud lasterühmasid. Uuringus osales 14 keelepuudega suksessiivset kakskeelset, 20 eakohase arenguga suksessiivset kakskeelset ja 17 ükskeelset keelepuudega last. Laste narratiivide osas hinnati pildiseeriade järgi loodud ümberjutustusi ja vahendamata jutustusi. Narratiive võrreldi erinevate mikrostruktuuri tunnuste alusel. Tulemustest selgus, et uuritud rühmad erinevad enim grammatiliste tunnuste poolest (morfoloogilise agrammatismi esinemine, käändevormide vigade hulk, õigete lausungite hulk). Lisaks erinesid rühmad sidususe vahendite kasutamise osas tegusõnade sama ajavormi kasutamises. Produktiivsuse ja voolavuse tunnuste osas statistiliselt olulisi erinevusi ei olnud. Ümberjutustuste ja vahendamata jutustuste võrdluses ei ilmnenu, kumma jutustamisviisi kasutamine eristab uuritud lasterühmasid paremini. Töö lõpus tuuakse välja soovitus edaspidiseks kakskeelsete keelepuudega laste uurimiseks.

Märksõna: Narratiivi loome, kakskeelsus, spetsiifiline kõnearengupuue

### **Abstract**

The aim of the present study was to examine the narratives of bilingual children with specific language impairment, typically developing bilingual children and monolingual children with specific language impairment, to find out which characteristics differentiate the studied groups. The study included 14 successive bilingual children with specific language impairment, 20 typically developing successive bilingual children and 17 monolingual children with specific language impairment. The study used two different narratives, retells and narrative generation, told using two different picture series. Different microstructural characteristics were compared between the groups. The results found statistically significant differences between groups in grammatical characteristics (morphological errors, amount of noun errors and amount of grammatically correct clauses). A statistically significant difference was also found in the use of cohesive devices (correct use of verb tense). Productivity and fluency characteristics were similar and did not have a statistically significant difference. The comparison of retell and generation task results did not show, which narrative is better for differentiating different groups of children. Finally, recommendations are given for future research on bilingual children with specific language impairment.

**Keywords:** bilingualism, narrative production, specific language impairment

## Sisukord

Sissejuhatus .....	5
Kakskeelsuse mõiste .....	6
Simultaanne ja suksessiivne kakskeelsus .....	6
Spetsiifilise kõnearengu puude mõiste ja tunnused .....	7
Narratiivi mõiste .....	8
Teksti terviklikkus ja sidusus .....	8
Narratiivse teksti loome .....	9
Narratiivi struktuur .....	10
Narratiiv kui hindamisvahend .....	10
Vahendamata ja vahendatud jutustus .....	11
Laste narratiivide mikrostruktuuri tunnuste hindamine .....	13
Sidusus .....	13
Grammatika .....	15
Produktiivsuse näitajad .....	18
Kõne voolavus .....	20
Uurimuse eesmärk, uurimisküsimused ja hüpotees .....	21
Metoodika .....	23
Valim .....	23
Mõõtevahendid ja protseduur .....	23
Kodeerimine .....	24
Tulemused .....	29
Jutustuste mikrostruktuuri näitajad NHS järgi .....	29
Lastegruppide tulemuste vahelised erinevused .....	32
Sidususe vahendite kasutus laste narratiivides .....	32
Laste narratiivide kõne voolavuse tunnused .....	36
Laste narratiivide grammatilised tunnused .....	36
Laste narratiivide produktiivsuse tunnused .....	39
Arutelu .....	40
Kasutatud kirjandus .....	49
Lisad .....	57

## Sissejuhatus

Demograafilised muutused ja üha multikultuursemaks muutuvad riigid on viinud ka muutusteni logopeedide igapäevatöös (Cleave, Girolametto, Chen & Johnson, 2010; Hasson, Camilleri, Jones, Smith & Dodd, 2013). Kakskeelsete (KK) laste arv on viimastel aastakümnetel kiirelt suurenenud ning neist on paljude riikide haridussüsteemis kujunenud enamusgrupp. Sellest tulenevalt puutuvad logopeedid lapsi uurides aina enam kokku diagnostilise probleemidega, kus on vaja diferentseerida, kas raskused keele omandamisel on seotud teise keele omandamise või spetsiifilise kõnearengupuudega (Armon-Lotem, 2012; Hasson et al., 2013; O'Toole, Hickey, 2013). Kakskeelsete laste kõnet peaks hindama mõlemas keeles, kuid logopeedide vähesuse ja keelte mitmekesisuse tõttu ei ole realistlik leida erinevate keelteoskuse ja teadmistega spetsialiste. Selle tulemusel võib esineda aga keelepuude üle- ja aladiagnoosimine kakskeelsetel lastel (Bedore, Peña, 2008; Hansson et al., 2013).

Ka Eestis on vajadus vahendi järgi, mis aitaks kakskeelsetel lastel diagnoosida spetsiifilist kõnearengupuuet. Kakskeelsete laste kõne hindamiseks vajalike vahendite väljatöötamine peaks algama info kogumisega nii ükskeelsete kui kakskeelsete ning keelepuudega ja eakohase arenguga laste kõne arengu kohta. Erinevatelt gruppidele saadud andmeid võrreldes on loodetavasti võimalik leida tunnused, mis on omased just kakskeelsetele keelepuudega laste kõnele ja seega oleks abiks puude diagnoosimisel (Bedore, Peña, 2008). Keelepuudega kakskeelsete (KK SKAP) laste kõnet uurisid esmakordselt Eestis oma magistr töö raames Tartu Ülikooli tudengid Moonika Raja ja Maarja-Liis Rants (2013), kasutades keelelise ning järjestikuse verbaalse ja mitteverbaalse töötluse ülesandeid keelepuudega ning eakohase arenguga kakskeelsete laste eristamiseks. Hilisemad uuringud kakskeelsete keelepuudega laste osas puuduvad.

Jutustamine on ökoloogiliselt valideeritud viis kommunikatsioonioskuste hindamiseks, kuid Eestis on erinevate lasterühmade jutustamisoskust veel vähe uuritud. Tulemused ei ole väga usaldusväärsed, kuna kasutatud on väikeseid valimeid ja erinevaid metodoloogiasid (Mäesaar, Padrik, Hallap, 2011). Täiesti uurimata on aga kakskeelsete keelepuudega laste narratiivsed oskused. Tartu Ülikooli eripedagoogika osakonna lõputööde raames on uuritud ükskeelsete keelepuudega (ÜK SKAP) laste (Mäesaar, 2010; Teiter, 2010; Terasmaa, 2011; Tupits, 2016) ja kakskeelsete eakohase arenguga (KK EK) laste narratiive (Aidulo, 2007; Kuuseoja, 2008; Liiv, Niinepuu, 2013; Kuuseoja, 2014; Zakharova, 2015).

Jutustusi uurides keskendutakse sageli kas narratiivi mikrostruktuuri ja/või makrostruktuuri uurimisele. Uuringud on näidanud, et just mikrostruktuuri tunnused on efektiivsed erinevate lasterühmade, sh alakõnega ja eakohase arenguga (EK) ükskeelsete ja kakskeelsete laste eristamisel (Iluz-Cohen, Walters, 2012; Liles, Duffy, Merrit & Purcell, 1995; Mäesaar, 2010). Käesolevas magistritöös on kirjanduse põhjal leitud narratiivi mikrostruktuuri tunnused, mis on osutunud edukaks erinevate lasterühmade eristamisel. Tunnuseid analüüsitakse kolme lasterühma kahe erineva narratiivi tüübi näitel, et selgitada välja, milliste tunnuste abil oleks võimalik eristada keelepuudega ja eakohase arenguga kakskeelseid ning ükskeelseid lapsi.

### *Kakskeelsuse mõiste*

Kakskeelsed on inimesed, kes on omandanud teadmised ja oskused kahe keele kasutamiseks (Butler, Hakuta, 2006; Kohnert, 2008). Kitsamalt lähenedes võib öelda, et kui laps alates sünnist või üsna vahetult pärast sündi hakkab omandama kahte keelt, nimetatakse teda kakskeelseks, hilisematel juhtudel saab rääkida teise keele omandamisest (Meisel, 2006; Pearson, 2009). Sageli on kahe keele omandamine tugevalt seotud hariduse omandamise ja ühiskonnas hakkamasaamisega (Baker, 2011). Kuigi kakskeelsed inimesed kasutavad kahte keelt, ei ole nende oskused mõlemas keeles võrdväärsed ning võivad ka suulises ja kirjalikus kõnes suuresti varieeruda. Keelte kasutamisele avaldavad mõju erinevad suhtluspartnerid, keskkond, isiklik eelistus ning hoiakud ühiskonnas (Baker, 2011; Butler, Hakuta, 2006; Hallap, 2006; Meisel, 2006). Tihti kujuneb kakskeelsetel isikutel välja dominantne keelt, mis võib elu jooksul mitmel korral muutuda (Baker, 2011; Meisel 2006; Pearson, 2009).

*Simultaanne ja suksessiivne kakskeelsus.* Kakskeelsuse tüüpe on palju ning nende rühmitamine toimub sõltuvalt uuringu eesmärgist. Käesoleva magistritöö raames on oluline rääkida teise keele omandamise alustamise ajast, mille alusel räägitakse simultaansesest ehk samaaegsest ning suksessiivsest ehk järjestikusest kakskeelsusest (Baker, 2011; Kohnert, Windsor & Yim, 2006; Pearson, 2009). Simultaanne kakskeelne omandab kahte keelt alates sünnist, suksessiivse kakskeelsuse puhul algab teise keele omandamine mingis hilisemas vanuses, kuid siiski varajases lapsepõlves (Baker, 2011; Kohnert, 2008; Pearson, 2009). Suksessiivse kakskeelsuse puhul on eneseväljendus esimeses keeles juba üpris heal tasemel, enne kui hakatakse teist keelt omandama (Hallap, 2006; Kohnert et al., 2006). Sel juhul ei ole tegemist siiski formaalse keeleõppega, vaid keele omandamine toimub ümbritsevas keskkonnas mitteformaalselt nagu ka simultaanse kakskeelsuse korral (Baker, 2011). Mõlemal juhul toimub kokkupuude mitme keelega varajases eas ning ilma tõsiste

arenguprobleemideta ja piisava keelekeskkonnas viibimisega on lastel võimalik saavutada emakeelelaadne pädevus (Pearson, 2009). Puudub ühine määratlus, mis vanusest alates saab rääkida suksessiivsest kakskeelsusest, kuid sageli seatakse vanusepiiriks kolmas eluaasta (Baker, 2011; Kohnert, 2008; Paradis, 2010). Suksessiivne teise keele omandamine peab toimuma optimaalses vanusevahemikus, selleks et see kulgeks sama edukalt kui simultaanse kakskeelsuse puhul. Kriitiliseks eaks võib pidada viiendat eluaastat, pärast mida toimub teise keele õppimine sarnaste printsiipide alusel täiskasvanutega ning kaob juurdepääs kaasasündinud keeleomandamise mehhanismidele (Meisel, 2009; Pearson, 2009). Käesolevas magistritöös keskendutakse eakohase arenguga ja keelepuudega suksessiivsete kakskeelsete laste narratiividele.

### *Spetsiifilise kõnearengu puude mõiste ja tunnused*

Spetsiifilise kõnearengupuude (SKAP) puhul on tegemist püsiva kõnearengu mahajäämusega. Mitteverbaalne areng on lapsel eakohane, seega on kõnearengupuue primaarne (Bedore, Peña, 2008; Kohnert et al., 2006; Padrik, 2016a). Spetsiifilise kõnearengupuudega paralleelselt kasutatakse eesti keeles ka termineid *alaalia* ja *primaarne alakõne* (Padrik, 2016a). SKAP avaldub lastel ilma muude kaasnevate probleemideta nagu neuroloogilised kahjustused, kuulmislangus ja intellekti- või sotsiaal-psüühiline puue (Leonard, 2014; Padrik 2006). Probleemid kõne arengus avalduvad varakult ning üldjuhul diagnoositakse alakõne lapsel juba koolieelses eas (Cleave et al., 2010; Leonard, 2014).

SKAPiga lastele on omane ebaproportsionaalne kõne areng, mis puudutab kõiki kõnelooma tasandeid ning sageli avalduvad raskused ka kõne mõistmisel. Vigade avaldumine muutub laste arengu käigus. Tüüpilisele SKAPiga lapse kõnele on iseloomulikud hääldus-, grammatika- ja sõnakasutusvead ning tekstiloomeraskused (Bedore, Peña, 2008; Novogrodsky, 2015; Padrik, 2016a). Kõige põhilisemaks probleemiks peetakse SKAPi puhul grammatiliste oskuste omandamist, mistõttu diagnoositakse probleem sageli alles agrammatismi selgel avaldumisel. Koolieelses eas avalduvad SKAPiga lastel probleemid ka narratiivide loomes. Uurimused on näidanud, et nende narratiivid on võrreldes eakohase arenguga kaaslastega primitiivsemad ning olulised erinevused avalduvad just narratiivi mikrostruktuuri näitajates (Liles et al., 1995; Norbury, Bishop, 2003). Vanemas eas küll vead kõnes vähenevad, kuid probleemid avalduvad sekundaarselt tunnetustegevuse kõrgemate tasandite arengus (Padrik, 2006). See omakorda võib mõjutada lapse akadeemilist edukust ja sotsiaal-emotsionaalset arengut (Cleave et al., 2010).

Eestis on levinud alaalia rühmitamine kolmeks allrühmaks: motoorne eferentne, motoorne aferentne ning sensoorne alaalia. Esimese kahe vormi puhul avaldub probleem primaarselt kõneloomes, vastavalt kõne grammatilises või motoorses planeerimises. Viimase vormi puhul on primaarne kõnetajupuue (Padrik, 2016a). Antud magistritöö kontekstis uuritakse SKAPiga lapsi, kellel on ülekaalus kõneloomeprobleem.

### *Narratiivi mõiste*

Tekst on keelekasutuse väljund ja viitab ükskõik mis pikkuses suulise või kirjaliku kõne üksusele (Karlsson, 2002). Tekst koosneb omavahel seotud korrektsetest lausungitest, sel on teema, mis moodustab temaatilise ja sisulise terviku. Sõltuvalt teksti kasutamise eesmärgist võivad need erineda sisult ja ülesehituselt ning sellest tulenevalt saab rääkida kolmest tekstitüübist: kirjeldav ehk deskriptiivne, jutustav ehk narratiivne ja põhjendav ehk argumenteeriv (Kasik, 2007). Käesoleva töö raames räägitakse pikemalt narratiivsetest tekstidest.

Narratiivides on seotud sotsiaalne kontekst, keerukas sündmustik ja hinnangut sisaldav järeldus, moodustades sidusa loo (McAlpine, 2016). Jutustav tekst annab ülevaate mingist toimunud sündmusest, mistõttu on kirjeldavad laused iseloomulikult temporaalses järjekorras (Karlep, 1998; Kasik, 2007; Väljataga, 2008). Peale ajalise seose on jutustuse sündmuste jada ka põhjuslikult korrastatud (Padrik, Hallap, 2008; Väljataga, 2008). Alguses esitatakse sageli narratiivi teema, seejärel jutustatakse tüüpiliselt tegelaste (inimeste, loomade või väljamõeldud tegelaste) tegevustest ja/või tunnetest ning mõtetest (Kasik, 2007; Soodla, Kikas, Pajusalu, Adamka & Parm, 2010). Jutustusele on omased teatud keelelised tunnused: tüüpiline ajavorm on lihtminevik, öeldiseks enamasti tegevusverbid ning laused väljendavad tegevust, kasutusel on aja- ja kohaväljendid, lause alus väljendab aktiivset tegijat (Kasik, 2007). Käesolevas magistritöös kasutatakse sünonüümselt narratiiviga termineid *jutustus*, *narratiivne tekst* ja *jutustav tekst*.

*Teksti terviklikkus ja sidusus.* Teksti kaks peamist tunnust on struktuurne sidusus ja sisuline koherentsus ehk terviklikkus (Karlep, 2003; Karlsson, 2002). Tekst peab seostuma loomulikul viisil suhtlussituatsiooni, sellest osavõtjatega, teemaga ning füüsilises ümbruses olevate referentidega. Sidususe ja terviklikkuse seisukohalt saab teksti hinnata rohkem või vähem õnnestunuks (Karlsson, 2002). **Terviklikkus** näitab, kui loogiline ja arusaadav on jutustuse üleüldine ülesehitus (Shapiro, Hudson, 1991). See tähendab, et tekstil on kindel struktuur ja piirid, selle mõte hargneb mingi teema raames ning sõnastatud või tuletatav on peamõte (Karlep, 2003; Kasik, 2007). Teksti terviklikkuse ehk sihipärasuse üle otsustab



tajuja, seetõttu peab teksti looja alati silmas pidama adressaati. Terviklik saab olla ainult sidus tekst, kuid vastupidine ei kehti, mistõttu võib sidus tekst sisaldada olulisi mõttelünki (Karlep, 1998, 2003). Teksti **sidususe** tagavad sisuline sidusus (sama teema) ning vormiline sidusus (sisulist sidusust kindlustavad keelevahendid) (Karlep, 2003). Sidusus ilmneb eelkõige sõnavalikus, semantiliselt kokkukuuluvate sõnade kaudu ning aitab tajuja liikuda ühe asja juurest teise juurde, ilma et peaks mõtlema, kuidas need seotud on (Karlsson, 2002; Kasik, 2007).

*Narratiivse teksti loome.* Narratiivi loome on kompleksne oskus, mis nõuab lingvistiliste, kognitiivsete ja sotsiaalsete oskuste integreerimist (Botting, 2002; Paul, Smith, 1993). Hea jutustuse loomiseks on vaja osata järjestada sündmuseid, mõista põhjus-tagajärg seoseid ning struktureerida jutustus universaalse plaani järgi, mis on tajuja abiks narratiivi mõistmisel. Lisaks on keeleliste vahendite abil vaja luua sidus tekst, kus kasutatakse täpset sõnavara ideede edasiandmiseks (Paul, Smith, 1993).

Kõneloome aluseks on motiiv, millest tuleneb mõte ja soov midagi teistele öelda (Berman, 2009; Karlep, 1998, 2003). Selle sisu sõltub inimese kogemustest ja teadmistest, mis on saadud mingis kultuurikontekstis elades (Hallap, 2006). Tekstiloomel on oluline arvestada teksti tajuja, samuti mängib rolli suhtlussituatsioon, milles kõneleja asub. Jagatud konteksti põhjal on vaja otsustada, millist infot on oluline teksti lisada, et tajuja seda mõistaks (Berman, 2009; van Dijk, Kintsch, 1983). Jutustamisel on oluline narratiivi planeerimine makrostruktuuri tasandil, sest erinevalt dialoogist ei saa jutustaja oma vestluskaaslaselt pidevat tagasisidet teksti mõistetavuse kohta, seega tuleb jutustuse plaan juba eelnevalt läbi mõelda (Paul, Smith, 1993). Edasi peab kõneleja tõlkima oma mentaalsed ideed sõnadeks, mis annaksid kavatsatud mõtteid kõige täpsemalt edasi (Berman, 2009). Kujuneb ütluse aluseks olev situatsiooni skeem, milles täpsustub teate semantiline sisu. Seejärel toimub grammatiliste konstruktsioonide ja sõnatähenduste valik, millega saab teadet edasi anda ning see etapp on keespetsiifiline (Hallap, 2006; Karlep, 2003). Sõnade valik on oluline, kuna inimesel aktiveeruvad mitmed sõnatähendused, sh kakskeelsetel aktiveeruvad paralleelselt sõnad mõlemas keeles, mistõttu on vaja otsustada, milline valik edastab kõige paremini soovitud ideed (Berman, 2009). Pärast seda pannakse paika ütluse motoorne programm, kus valitakse hääldusliigutused. Üldisem programm koostatakse intonatsiooni osas, kitsamas plaanis täpsustatakse aga silpide hääldus ning ka see etapp on keespetsiifiline. Eesti keelel on võrreldes muude keeltega näiteks erinev intonatsioonilooika, seega on vaja omandada ja kasutada just konkreetsele keelele omaseid hääldusaluseid (Hallap, 2006; Karlep, 1998, 2003).

*Narratiivi struktuur.* Narratiivi ülesehituses eristatakse makro- ja mikrostruktuuri (Norbury, Bishop, 2003). Kuigi narratiivi struktuuri osad on omavahel seotud, kasutatakse nende loomel erinevaid osaoskusi (Liles et al., 1995). Narratiivi **makrostruktuur** näitab, kuidas on jutustus globaalselt struktureeritud ja kuidas on esitatud selle põhielemendid (Norbury, Bishop, 2003). See tasand kajastab teksti põhisisu ja teemat, kavatsused ja sündmused on loogiliselt seotud läbi temporaalsete ning põhjus-tagajärg seoste (van Dijk, Kintsch, 1983; Liles et al., 1995). Arvatakse, et makrostruktuur on universaalse ülesehitusega ja ei sõltu niivõrd kõneldavast keelest (Bohnacker, 2016). Narratiivis peab olema vähemalt kolm põhielementi, milleks on algatav sündmus, püüdlus eesmärki saavutada ja tulemus või tagajärg (Berman, Slobin, 1994). Detailsemalt on makrostruktuuri ülesehitust kajastanud Stein ja Glenn (1979) jutugrammatika (*story grammar*) mudeli alusel, mille baasraamistik koosneb taustainfost ja episoodide süsteemist. Taustainfos tutvustatakse narratiivi põhitegelasi ja konteksti ning episoodis kirjeldatakse toimunud sündmust. Episood koosneb kuuest järjestikusest komponendist: käivitav sündmus, tegelase sisemine vastus juhtunule, tema sisemine plaan, katse seda plaani täita, tegevuse tagajärg ning reaktsioon toimunule. Kõik komponendid ei ole kohustuslikud, kuid kolm eelpool nimetatud põhielementi peavad täielikus narratiivis siiski leiduma (Stein, Glenn, 1979). Narratiivi **mikrostruktuur** viitab jutustuse lokaalsele struktuurile ning koosneb teksti väiksematest üksustest nagu sõnad, lausungid, grammatilised üksused ning nendevahelised seosed (van Dijk, Kintsch, 1983; Soodla et al., 2010). Täpsemalt tuleb mikrostruktuuri tunnustest juttu laste narratiivide mikrostruktuuri tunnuste hindamise peatükis.

#### *Narratiiv kui hindamisvahend*

Narratiiv on üks paljudest kvalitatiivsetest uurimismeetoditest, mille abil saab olulist infot laste kõnearengu taseme kohta (McAlpine, 2016; Soodla et al., 2010). Infot on võimalik saada laste lingvistiliste, pragmaatiliste, sotsiaalsete kui ka kognitiivsete oskuste kohta ning seda lapse jaoks palju lõbusamal ja loomulikumal moel kui enamike standardiseeritud testidega (Berman, 2009; Bohnacker, 2016; Cleave et al., 2010; Norbury, Bishop, 2003; Roch, Florit & Levorato, 2016). Analüüsida on võimalik erinevas vanuses laste jutustusi, nii lasteaia- kui koolieas, ning keskenduda saab teksti nendele aspektidele, mis konkreetsele uurijale huvi pakuvad (Paul, Smith, 1993). Uurimused on tõestanud, et jutustused on ka efektiivne viis erinevate kommunikatsioonipuuete (nt SKAP, autistmispektrihäire) olemasolu väljaselgitamiseks (Botting, 2002; Norbury, Bishop, 2003). Jutustamisoskus on tihedalt

seotud kirjaliku kõne arenguga, mistõttu on see hea kooliedukuse ja õpiraskuste ennustaja (Gutiérrez-Clellen, 2002; Kaderavek, Sulzby, 2000; Paul, Smith, 1993).

Narratiivide kasutamisel on mitmeid eeliseid lisaks kommunikatsioonipuudega lastele ka kakskeelsete laste hindamisel (Iluz-Cohen, Walters, 2012). Traditsioonilised hindamisvahendid (nt standardiseeritud testid) võrdlevad laste tulemusi ükskeelsete eakaaslastega ning kuna nende puhul sõltub edukus sellest, kui suur on olnud kokkupuude vastava keelega, ei ole need efektiivsed kakskeelsete laste hindamiseks (Kohnert et al., 2006; Simon-Cerejido, Gutiérrez-Clellen, 2009). Võrreldes ükskeelsete keelepuudega ja kakskeelsete keelepuudega laste sooritusi nii standardiseeritud testides kui jutustamisülesandes, on leitud, et kuigi mõlema grupi tulemused on sarnased, tekivad kakskeelsetel lastel suured raskused just testide sooritamisel (Cleave et al., 2010). Kuna kakskeelse lapse keelelisi oskusi ei saa võrdsustada ükskeelsete omadega, tuleks nende hindamisel hoiduda standardiseeritud hindamisvahenditest ning keskenduda pigem üldise kommunikatsioonivõime hindamisele (Baker, 2011).

*Vahendamata ja vahendatud jutustus.* Narratiivide esilekutsumisel domineerib kaks viisi: iseseisev ehk vahendamata jutustus ning vahendatud ehk ümberjutustus (Lever, Senechal, 2011; Roch et al., 2016; Schneider, Hayward & Dube, 2006). Vahendatud jutustuse puhul antakse lapsele näidisjutt, mille nad peavad ümber jutustama, vahendamata jutustuse korral peab laps looma iseseisvalt terve narratiivi (Lever, Senechal, 2011; Roch et al., 2016). Mõlema viisi puhul saab hinnata jutustamist, kuid osaliselt erinevaid oskusi (Schneider et al., 2006; Soodla, 2011).

Ümberjutustuse puhul on oluline, kuidas laps kuulnud teksti mõistab, mälus säilitab ja uuesti sõnastab (Botting, 2002; Schneider et al., 2006; Soodla et al., 2010; Soodla, 2011). Ümber jutustades ei väljenda kõneleja oma mõtet, vaid on eelnevalt tajutud teksti vahendaja, seega narratiivis saab toetuda eelnevalt kuulnud loo struktuurile ja keelelisele ülesehitusele (Roch et al., 2016; Soodla et al., 2010). Sageli sisaldavad ümberjutustused vähem infot, kuna lapsed toetuvad uurijaga jagatud kontekstile (Gutiérrez-Clellen, 2002). Nii ükskeelsete kui kakskeelsete laste erinevate jutustusviiside võrdluses on ümberjutustused sageli pikemad ja paremini struktureeritud kui vahendamata jutustused (Lever, Senechal, 2011; Roch et al., 2016). Ka Eestis on uuritud ükskeelsete laste erinevaid jutustamisviise ning jõutud sama tulemuseni (Mäesaar, 2010; Teiter, 2010). Narratiividealases teaduskirjanduses on ümberjutustus sageli eelistatum uurimismeetod, kuna võimaldab osaliselt kontrollida loodava narratiivi pikkust ja keerukust, samuti võimaldab ümberjutustus täpsemat vigade analüüsi ja sel on suurem usaldusväärsus (Soodla, 2011).

Vahendamata jutustus keskendub lapse iseseisva tekstilooma uurimisele ning seda peetakse lapse jaoks kognitiivselt oluliselt keerulisemaks ülesandeks (Roch et al., 2016; Schneider et al., 2006). Selline jutustamisviis annab aga realistlikuma ülevaate lapse iseseisvatest narratiivi planeerimis- ja loomeoskusest (Norbury, Bishop 2003; Schneider et al., 2006). Vahendamata narratiivid varieeruvad pikkuselt rohkem, mistõttu võib laps koostada pildiseeria põhjal lühikese kokkuvõtte või pika ja detailse kirjelduse juhtunud sündmustest (Gutiérrez-Clellen, 2002).

Olenemata jutustamisviisist on oluline lapsele anda mudel oodatavast ülesandest, mis annab võimaluse ülesandega tutvuda ning ennetab võimalikke raskusi (Schneider et al., 2006). Narratiivide mikrostruktuuri tasandi hindamiseks sobivad mõlemad jutustamisviisid, kuid makrostruktuuri tasandil on parim hindamisvahend eelneva mudeliga vahendamata jutustus (Soodla et al., 2010). Keelepuute avastamiseks soovitatakse kasutada vahendamata jutustust, milles avalduvad paremini laste kõne iseärasused (Botting, 2002). Jutustamisviisil on suurem mõju eakohase arenguga ükskeelsete laste sooritusele, kelle sooritus on oluliselt parem ümberjutustustes. ÜK SKAP laste puhul ei mängi jutustuse esilekutsumise viis erilist rolli ning neil avalduvad keelepuudest tulenevad tekstiloomeraskused nii vahendamata kui vahendatud jutustustes (Mäesaar et al., 2011).

Jutustuste esilekutsumisel kasutatakse sageli abina pildiseeriaid, mille järgi jutustamine aitab narratiivi struktureerida, kuid samas jätab võimaluse olla piisavalt loominguline (Botting, 2002). Pildiseerias on loo sündmustik laias laastus kindlaksmääratud, mis muudab narratiivi loome kognitiivselt lihtsamaks, võrreldes näiteks olupildi kasutamisega, kus jutustaja peab põhjalikult läbi mõtlema, mis toimus nii enne kui pärast pildil kujutatut (Westby, Moore & Roman, 2002). Lisaks aitab pildiseeria lapse mõttel paremini hargneda. Pildiseeriale toetudes saab laps aimu, millest järgmisena rääkida, võimaldades sel moel saavutada pikemaid ning põhjalikumaid narratiive (Epstein, Philips, 2009). Analüüsi tulemuste usaldusväärsuse tagamiseks on samuti soovitatav kasutada pildiseeria alusel jutustamist (Soodla et al., 2010). Käesolevas magistritöös kasutatakse uurimisvahendina nii vahendatud kui vahendamata narratiive pildiseeria alusel.

Narratiivi kui hindamisvahendi puhul on oluliseks küsimuseks peale selle, kuidas hinnata, ka küsimus, mida hinnata. Paljud autorid on leidnud, et keskendudes hindamisel jutustuse makrostruktuurile, ei ole võimalik eristada ükskeelseid spetsiifilise kõnearengupuudega lapsi eakohase kõnearenguga lastest (Kaderavek, Sulzby, 2000; Liles et al., 1995; Norbury, Bishop, 2003; Soodla, Kikas, 2010). Statistiliselt olulist erinevust ei ole leitud ka KK EK ja KK SKAP laste narratiivide makrostruktuuride hindamisel (Iluz-Cohen,

Walters, 2012). Edukaks on aga osutunud mikrostruktuuri tunnuste hindamine ÜK SKAP ja eakohase arenguga laste eristamisel (Liles et al., 1995; Mäesaar, 2010; Soodla et al. 2010) kui ka KK SKAP ja KK EK laste eristamisel (Iluz-Cohen, Walters, 2012). Antud magistritöö keskendub vahendatud ja vahendamata narratiivide mikrostruktuuri hindamisele ning järgnevalt käsitletakse laste jutustuste erinevaid mikrostruktuuri tunnuseid.

### *Laste narratiivide mikrostruktuuri tunnuste hindamine*

Narratiivi mikrostruktuuri organiseerimisel on kasutusel keeletespetsiifilisemad oskused kui makrostruktuuri organiseerimisel. SKAP laste probleemid narratiivi loomes avalduvad pigem lausetes ja lausetevahelistes seostes kui põhjuslike ja temporaalsete seoste organiseerimisel (Liles et al., 1995). Uurijad, kes soovivad hinnata keelelisi oskusi mikrostruktuuri tasandil, peavad tegema valiku arvukate tunnuste vahel, mis erinevates uuringutes on andnud tulemusi lapse kõne arengu hindamisel (Justice, Bowles, Kaderavek Ukrainetz, Eisenberg & Gillam, 2006). Kirjandusest lähtuvalt võrreldakse antud lõputöös mikrostruktuuri tunnuseid neljas erinevas osas: sidusus, grammatika, produktiivsus ja voolavus (Bedore, Fiestas Peña & Nagy, 2006; Bedore, Peña, 2008; Liles et al., 1995; Norbury, Bishop, 2003) Järgnevalt räägitakse pikemalt tunnustest, mis on kirjanduse põhjal andnud tulemusi erinevate lasterühmade eristamisel.

*Sidusus.* Üks sagedamini hinnatud mikrostruktuuri tunnuseid on teksti sidusus. Teksti sisulist sidusust iseloomustab lausete sisuline haakumine, mil mõtted järgnevad üksteisele loogiliselt ning puuduvad olulised mõttelüngad (Karlep, 1998). Sisuliselt sidusal tekstil on tihe viitesuhete võrgustik, mis võimaldab lauseid seostada, tuletada kahe lause põhjal puuduvat infot ning teha järeldusi (Karlep, 2003; Kasik, 2007; Norbury, Bishop, 2003). Teksti vormilise sidususega väljendatakse lausete- ja lõikudevahelisi seoseid ning nende saavutamiseks saab kasutada leksikaalseid ja grammatilisi vahendeid, mida kasutatakse tavaliselt komplekselt (Karlep, 2003; Kasik, 2007). Vormilise sidususe tagavad leksikaalsed vahendid on otsesed sõnakordused, sünonüümid ja antonüümid, ellips ehk väljajätt, eri üldistusastmega sõnad samade objektide nimetamiseks, samatüvelised tuletised ja liitsõnad, ase-, määr- ning arvsõnad. Grammatilisteks sidusust tagavateks vahendiks on tegusõnade sama ajavormi kasutus, sõnajärg, sidesõnad, üldlaiendid ja sarnased lausekonstruktsioonid (Karlep, 2003; Kasik, 2007).

Kvaliteetsed narratiivid ei erine ainult kasutatavate sidususvahendite hulga, vaid ka nende mitmekesisuse poolest (Lever, Senechal, 2011). Sidususe vahendite kasutamist KK SKAP laste narratiivides ei ole peaaegu üldse uuritud. Mõningaid järeldusi saab aga teha

toetudes ÜK SKAP ja KK EK laste uuringutele. ÜK SKAP lapsed kasutavad sidususe vahendeid üldiselt vähe, need on kasutusel väga stereotüüpselt või neid ei kasutata üldse (Teiter, 2010; Terasmaa, 2011). Teiteri (2010) lõputöös ilmnes kõige suurem erinevus ÜK EK ja ÜK SKAP laste narratiivides asesõnade, määrsõnade ning üldlaiendite kasutuses. ÜK SKAP laste vähest asesõnade kasutust on näidanud ka erinevad välismaised narratiivide uuringud (Kaderavek, Sulzby, 2000; Norbury, Bishop, 2003). Lisaks on toodud välja, et ÜK SKAP ja ÜK EK grupe ei erista niivõrd sidesõnade kasutamise hulk, vaid pigem kasutamisel tehtavate vigade hulk, kuna ÜK SKAP lapsed kipuvad sidesõnu kasutama ebasobivalt (Tribushinina, Mak, Andreiushina, Dubinkina & Sanders, 2017). Kõrvutades erinevaid jutustusviise, sisaldavad rohkem erinevaid sidususe vahendeid laste ümberjutustused (Teiter, 2010). Sidususe olulisust ükskeelsete alakõnega ja eakohase arenguga laste narratiive eristava vahendina on näidanud ka mitmed teised Tartu Ülikooli lõputööd (Mäesaar, 2010; Terasmaa, 2011).

Sidusus võib raskusi tekitada ka kakskeelsete lastele, sest keelelised vahendid, millega sidusust ja viitesüsteemi tagada, võivad keelte kaupa erineda (Bohnacker, 2016). Zakharova (2015) leidis oma magistritöös, et eakohase arenguga kakskeelsete koolieelikute jutustused olid NHSi sidususe kategoorias ükskeelsete omadest nõrgemad. Lisaks tõi ta välja, et kakskeelsed lapsed, sarnaselt ÜK SKAPiga lastele kasutavad ainult üht tüüpi sidendeid või ei kasuta neid üldse (Zakharova, 2015). Kõrvutades aga KK EK, ÜK EK ja ÜK SKAP laste narratiive, said sidususe osas madalamaid tulemusi suksessiivsed kakskeelsed ja alakõnega ükskeelsed lapsed (Kuuseoja, 2014). Sarnaseid tulemusi on saadud ka välismaistes uuringutes, kus KK EK laste narratiivid sisaldasid võrreldes ÜK EK lastega vähem sobivalt kasutatud sidendeid (Kupersmitt, Yifat & Kulka, 2014).

Sidususest rääkides tuuakse sageli välja viitamise olulisus erinevate keeleliste oskustega laste eristamiseks. Kakskeelsete SKAP ja EK laste ümberjutustustest on tulnud välja, et KK SKAP lapsed saavad võrdluses KK EK lastega asesõnade kasutamises madalamaid tulemusi (Rezzonico, Chen, Cleave, Greenberg, Hipfner-Boucher, Johnson, Milburn, Pelletier, Weitzman & Girolametto, 2015). Ka ÜK EK ja ÜK SKAP lasterühmade eristamiseks on hea võrrelda viitamist (Mäesaar, 2010). Kui ÜK SKAP lapsed kasutavad viitamist, ei ole see alati selge ja järjepidev (Terasmaa, 2011). Norbury ja Bishop (2003) võrdlesid ükskeelsete SKAPiga, pragmaatikapuudega ja eakohase arenguga laste narratiive ning kuigi statistiliselt olulist erinevust gruppide soorituses välja ei tulnud, leidsid nad, et SKAPiga laste viitesuhete võrgustik ei ole alati ühemõtteliselt arusaadav. ÜK SKAP lapsed

eelistavad sageli kasutada korduvalt tegelaste nimesid, et säilitada viitamises selgus (Kederavek Sulzby, 2000).

KK EK laste tulemused on viitamise osas vastandlikud. Näiteks olid Zakharova (2015) magistritöös eesti ÜK EK laste tulemused NSHi viitamise kategoorias paremad kui KK EK laste omad. Samas on inglise-itaalia kakskeelsete narratiive uurides leitud, et grupid ei erine oluliselt viitamise vahendite kasutuses (Serratrice, 2007).

*Grammatika.* Teine tunnus, mida keelepuudega laste eristamiseks narratiivides sageli hinnatakse, on teksti grammatiline vormistus (Fey, Catts, Proctor-Williams, Tomblin & Zhang, 2004; Norbury, Bishop, 2003; Pearce, McCormack & James, 2003; Scott, Windsor, 2000). Tekstiloomes tekkivaid grammatikavigu jaotatakse süntaksivigadeks (obligatoorsete lauseliikmete väljajätt, vale sõnajärg) ja morfoloogiavigadeks (mingi tunnuse, lõpu või liite ärajätmine, asendamine või lisamine) (Padrik, 2016b; Soodla et al., 2010). Eesti keele spetsiifikast tulenevalt lisanduvad ka morfofonoloogilised vead, mis avalduvad morfeemivariandi (käändelõpu, tunnuse või tüve) vales valikus või moonutamises (Padrik, 2006). Oluline on välja tuua ka leksikalis-süntaktilised vead, mis avalduvad valedes sõnadevahelistes semantilistes seostes lause tasandil (Padrik, 2016b)

Grammatiliste oskuste omandamine on keelepuudega lastel oluliselt raskendatud. Esimesed mitmesõnalaused ilmuvad laste kõnesse hilinemisega 3-4-aastaselt ning valdavalt on lausungid agrammatilised (Padrik, 2016b). Tõenäoliselt esinevad samad raskused ka KK SKAP lastel, kuid nende narratiivide grammatiliste vormistuse kohta eesti keeles info puudub. KK SKAP laste oskusi on ka muudes keeltes vähe uuritud. Cleave et al. (2010) hindas nii KK SKAP kui ÜK SKAP laste narratiive ja leidis, et mõlemad rühmad said grammatika osas tulemusi allpool eakohast normi - mõlema grupi tulemused olid märkimisväärselt sarnased ning enamus laste ütlustest olid agrammatilised. ÜK SKAP laste jutustustustele on iseloomulik suur grammatikavigade hulk (Botting, 2002; Norbury, Bishop, 2003; Scott, Windsor, 2000; Suurküla, Otto, 2008). Soodla et al. (2010) ja Soodla (2011) hindasid eesti keelt kõnelevate ÜK SKAP ja ÜK EK koolieelikute narratiive ning grammatikavigade hulk eristas mõlemas uuringus uuritud lasterühmasid. Sarnaseid tulemusi on saadud ka mujal maailmas ÜK EK ja ÜK SKAP laste narratiive võrreldes (Fey et al.; 2004; Scott, Windsor, 2000). Eesti lastega läbi viidud uuring näitas, et ÜK SKAP laste narratiivides on ülekaalus süntaksivead, morfoloogiavead moodustavad aga umbes kolmandiku vigadest (Soodla et al., 2010). ÜK SKAP laste grammatikavead avalduvad kõige selgemini vahendamata narratiivi luues (Soodla, 2011).

Kakskeelsed lapsed ei saa loota ühe keele grammatikaalastele teadmistele teist keelt kasutades, kuna grammatikareeglid on keelespetsiifilised ning efektiivseks kommunikatsiooniks tuleb neid rakendada õiges keeles (Bedore, Peña, 2008). Eesti-vene KK ja eesti keelt kõnelevate ükskeelsete laste narratiive eristab edukalt grammatikavigade hulk. Gruppide võrdluses teevad rohkem grammatikavigu kakskeelsed lapsed (Aidulo, 2007; Kuuseoja, 2008; Zakharova, 2015). KK EK ja ÜK SKAP lapsed on NHSi grammatilise õigsuse kategoorias mõlemad nõrgemad kui ÜK EK lapsed (Kuuseoja, 2014). Liiv ja Niinepuu (2013) hindasid KK EK laste oskusi 5-6-aastaste kõnetesti alusel ning nendes ülesannetes tegid KK lapsed kõige enam morfoloogilisi ja süntaktilisi vigu ning kõige vähem leksikaalseid vigu.

*Käände- ja tegusõnavormide vigade hulk.* Grammatika osas on harvem hinnatud käände- ja tegusõnavormide vigade proportsioone. Taaskord andmed eesti KK SKAP laste oskuste kohta peaaegu puuduvad. Rants ja Raja (2013) hindasid eesti-vene kakskeelsete keelepuudega laste oskusi keelelise töötluse ülesannetes. Tuli välja, et tegusõnavormide moodustamine valmistab raskusi nii KK SKAP kui ÜK SKAP lastele ning kõige keerulisemaks osutus eesti keeles lihtmineviku mitmuse III pööre. Ka käänevormide moodustamisel olid kahe rühma oskused sarnased ning probleemseks kujunes vormide moodustamine laadivahelduslikes sõnades. Võrdluses kakskeelsete eakohase arenguga lastega, erinesid KK SKAP lapsed käände-, kuid mitte tegusõnavormide moodustamisel (Rants, Raja, 2013). Türgi-hollandi KK SKAP ja hollandi ÜK SKAP lapsed said keeleliste ülesannete lahendamisel aga oluliselt erinevaid tulemusi. KK SKAP laste tulemused olid ÜK SKAP laste omadest märkimisväärselt nõrgemad, mis tõstatab küsimuse, kas kakskeelsus tekitab laste kõne arenguks ebasoodsama olukorra (Orgassa, Weerman, 2008). Inglise keeles on tegusõnavormide moodustusoskuse olulisus keelepuude diagnoosimisel välja tulnud nii KK SKAP ja KK EK kui ka ÜK SKAP ning ÜK EK koolieelikute võrdluses. Oluline on mainida, et ÜK SKAP ja KK SKAP laste oskused olid grammatiliste vormide kasutamises suhteliselt sarnasel tasemel (Gutiérrez-Clellen, Simon, Cereijido & Wagner, 2008).

Keelelise sisendi väiksuse tõttu võib kakskeelsete laste grammatiliste vormide omandamine olla aeglasem kui nende ükskeelsetel eakaaslastel (Paradis, 2010). Vene-eesti KK EK lapsi uurinud lõputöodes on leitud, et lapsed moodustavad tegusõnavorme edukamalt kui käändsõnavorme (Heina, 2009; Zakharova, 2015). Hallap, Padrik ja Raudik (2014) leidsid eesti-vene KK EK ja eesti ÜK SKAP laste käänevormide kasutamise oskust uurides, et enamiku vormide kasutamisel on gruppide võrdluses madalamad tulemused KK lastel. Paradis (2010) kõrvutas KK EK ja ÜK EK laste oskusi verbimorfoloogia kasutamisel inglise



keeles ning leidis, et kakskeelsete laste oskused on tunduvalt nõrgemad kui ükskeelsetel lastel. Blom'i et al.(2013) huvitas, kas verbimorfoloogia võiks eristada türgi-hollandi eakohase arenguga kakskeelseid ja hollandikeelseid SKAPiga lapsi. Uurimus näitas, et tegusõnavormide moodustusoskus võiks kliinilise markerina kasutust leida SKAPi diagnoosimisel laste puhul, kes räägivad hollandi keelt nii esimese kui teise keelena (Blom et al., 2013).

Inglise keelt kõnelevate ÜK SKAP laste narratiividest on selgunud, et lapsed kasutavad verbi õiget ajavormi oluliselt harvem kui eakohase arenguga kaaslased (Kaderavek, Sulzby, 2000). Türgi keelt kõnelevad ÜK SKAP lapsed eristusid ükskeelsetest eakaaslastest aga käändemorfoloogia kasutamisel (Rothweiler, Chilla & Babur, 2010), sama tulemust näitas ka ungarikeelsete SKAP lastega läbi viidud uuring (Lukács, Leonard & Kas, 2010). Heina (2011) uuris kõneülesannetes eesti ÜK SKAP laste käändevormide moodustust ning leidis, et nad eksisid nii tüve- kui käändevormi kasutamisel – ÜK EK grupiga võrreldes oli statistiliselt oluliselt rohkem käändevormi kasutamise vigu. Lisaks tõi uurija välja, et ÜK SKAP lapsi iseloomustas sage käändsõna algvormi kasutamine (Heina, 2011). Siiski on rõhutatud, et grammatikavead on omased ka paljude muude probleemidega lasterühmadele, mistõttu ei saa seda kasutada ainsa mõõdikuna SKAP laste diagnoosimisel (Pearce et al., 2003). Lisaks kuna grammatikavigu on võimalik analüüsida konkreetsetes keeles ja teiste keelte uuringute põhjal üldistusi teha ei saa, on oluline põhjalikult uurida, kas ka eesti keeles võiks grammatikavigade alusel eristada keelepuudega kakskeelseid lapsi muudest lasterühmadest.

*Liitlausungite arv.* Mikrostruktuuri hindamisel on soovitatav grammatika osas hinnata ka lauseloomet (Justice et al., 2006). Keelepuudega ükskeelsed lapsed omandavad süntaktilised oskused hilinemisega - koolieelses eas on nende laused väga lühikesed ja struktuurilt primitiivsed ning ka koolieas liitlausungeid peaaegu ei kasutata (Padrik, 2016b). Teiter (2010) leidis, et eesti ÜK SKAP lapsed kasutasid oma jutustustes vähem liitlauseid kui ÜK EK lapsed. Lisaks esines lastegruppide iseseisvates jutustustes liitlauseid märgatavalt vähem kui ümberjutustustes, kusjuures alakõnega lapsed vahendamata jutustuses liitlauseid ei kasutanudki.

Eakohase arenguga kakskeelsete ja ükskeelsete laste narratiivide uuringutes on välja toodud, et eesti ÜK EK lapsed kasutavad oluliselt rohkem liitlauseid kui eesti-vene kakskeelsed. Suur osa KK EK lapsi kasutab valdavalt lühikesi, elliptilisi baas-, liht- ja ahellausungeid (Aidulo, 2007; Kuuseoja, 2014; Zakharova, 2015).

*Lausungi keskmine pikkus.* Ühe grammatiliste oskuste näitajana on välja pakutud lausungi keskmine pikkus (Justice et al., 2006). See tunnus näitab lapse lauseloome arengut

ning pikemad lausungid viitavad süntaktiliselt keerukamale eneseväljendusele (Scott, Windsor, 2000). KK SKAP lapsed kasutavad ümberjutustustes keskmiselt lühemaid lauseid kui KK EK lapsed (Rezzonico et al., 2015). Välismaised uuringud on näidanud, et ka ÜK SKAP laste lausungi keskmine pikkus on lühem kui ÜK EK lastel (Kaderavek, Sulzby, 2000). Koolilastele keskendunud uuringutes on antud näitaja eristanud erinevaid lasterühmi nii vahendamata narratiivides (Fey et al., 2004; Scott, Windsor, 2000) kui ka ümberjutustustes (Hayward et al., 2007). Eesti laste lausungite keskmise pikkuse hindamisel on saadud erinevaid tulemusi. Teiter (2010) ei leidnud ÜK EK ja ÜK SKAP laste gruppide vahel suuri erinevusi, kuid Soodla et al. (2010) ja Soodla (2011) leidsid, et ÜK SKAP laste keskmine lausungi pikkus on oluliselt väiksem kui ÜK EK lastel. Jutustamisviis lausungi keskmist pikkust oluliselt uuringutes ei mõjutanud.

Eakohase arenguga kakskeelsete laste uuringutes on lausungi keskmine pikkus osutunud heaks keeleliste oskuste näitajaks (Bedore et al., 2010). Hispaania-inglise KK EK ja inglise ÜK EK laste lausungid pikkuse poolest oluliselt ei erine (Bedore et al., 2006). Eesti lõputöodes on lausungi keskmist pikkust uurinud narratiivides Zakharova (2015) ning keelelistes ülesannetes Liiv ja Niinepuu (2013), kes mõlemad leidsid, et KK EK ja ÜK EK laste võrdluses kasutasid pikemaid lauseid ükskeelsed lapsed. Üldjuhul on kahte keelt kõnelevate laste lausungid pikemad ning sõnavara mitmekülgsem nende dominantkeeles (Paradis et al., 2003).

*Õigesti moodustatud lausungite hulk.* Grammatiliste oskuste aspektist on mõningates uuringutes tunnuseks toodud esile õigesti moodustatud lausungite hulk. Kuna keelepuudega lastel on raskusi oma kõne grammatiliselt õige vormistamisega, on oodatav, et ÜK EK lapsed moodustavad oluliselt rohkem korrektseid lauseid kui ÜK SKAP lapsed (Liles et al., 1995). Ka KK EK ja ÜK EK võrdluses kasutavad rohkem grammatiliselt korrektseid lauseid ÜK EK lapsed (Bedore et al., 2006; Zakharova, 2015). Zakharova (2015) lõputöös olid eesti-vene KK EK laste moodustatud lausetest õiged ainult veerand, samas kui eesti ÜK EK lapsed moodustasid pea 90% lausetest õigesti.

*Produktiivsuse näitajad.* Keeleliste oskuste kõrval kasutatakse ka produktiivsust näitavate tunnuste hindamist erinevate lasterühmade eristamiseks (Tilstra, McMaster, 2007). Üldjoontes mõõdab produktiivsus seda, kui pikk on kõnenäidis (sõltuvalt ülesandest ja kontekstist), võrdluses keskmiste eakohaste näitajatega (Scott, Windsor, 2000). Produktiivsuse markerid annavad aimu lapse hetkeoskustest, kuid nende abil saab hinnata ka arengudünaamikat teraapia käigus (Tilstra, McMaster, 2007). Selles, milliseid mõõdikuid täpselt kasutada mikrostruktuuri hindamiseks, ei ole uurijad konsensusele jõudnud. Justice et

al. (2006) on välja pakkunud näiteks *sõnade koguarvu*, *erinevate sõnade arvu* ja *lausungite koguarvu* narratiivis. Osad uurijad on manitsenud, et produktiivsuse tunnuseid ei tohi ülehinnata, sest narratiivide pikkus ei ole alati seoses sisu kvaliteediga - SKAP lapsed lisavad sageli narratiivi üleliigset teemasse mittepuutuvat infot (Wagner, Sahlén & Nettelbladt, 1999). Kitsendusest peab veel mainima, et suur osa produktiivsuse uuringuid on läbi viidud kooliealiste lastega, kelle narratiivid on pikemad ja arenenumad, mistõttu on ka hinnatava materjali hulk suurem kui lasteaiaaeglaste laste puhul.

Nagu ka eelnevate tunnuste osas, on KK SKAP laste narratiivide produktiivsuse näitajate kohta vähe infot. Aeglast sõnavara kasvu ja keskmisest lühemaid lausungeid peetakse iseloomulikuks nii ükskeelsetele kui kakskeelsetele keelepuudega lastele (O'Toole, Hickey, 2008). KK SKAP ja ÜK SKAP laste võrdluses lausungite koguarvu hindamine erinevusi ei näita ning lasterühmade narratiivid on sarnaselt eakohasest normist allpool (Cleave et al., 2010). KK SKAP ja KK EK lapsed aga eristuvad ümberjutustuste sõnade koguarvu poolest, seega eakohase arenguga kakskeelsed jutustavad pikemaid lugusid (Iluz-Cohen & Walters, 2012). Ümberjutustuste erinev sõnade arv eristab aga oluliselt KK SKAP lapsi nii KK EK kui ÜK SKAP lastest, ning KK SKAP laste narratiivid sisaldavad oluliselt vähem erinevaid sõnu kui teiste lasterühmade omad (Rezzonico et al., 2015; Tsimpli, Peristeri & Andreou, 2016).

ÜK SKAP laste narratiivide produktiivsuse näitajate osas on läbi viidud rohkem uuringuid, mis on produktiivsuse näitajate kui ÜK EK ja ÜK SKAP lapsi eristavate tunnuste osas andnud vastandlikke tulemusi. Paljud uurijad on leidnud, et ÜK SKAP lapsed loovad lühemaid narratiive kui nende eakohase arenguga eakaaslased (Botting, 2002; Pearce et al., 2003; Peña et al., 2006; Scott, Windsor, 2000; Wagner et al., 1999). Samas on leitud, et narratiivide pikkus ei erista keelepuudega ja eakohase arenguga lapsi ning mõlemal lastegrupil on suhteliselt ühe pikkusega jutustused (Fey et al., 2004; Hoffmann, 2009; Norbury, Bishop; 2003). Tartu Ülikoolis on eesti ÜK EK ja ÜK SKAP laste narratiivide keskmist sõnade hulka hinnanud Teiter (2010), kelle uuringust tuli välja, et ÜK SKAP lapsed koostavad märkimisväärselt lühemaid narratiive kui ÜK EK lapsed. Samas uuringus eristas ka keskmine lausungite arv narratiivis ÜK EK ja ÜK SKAP lapsi (Teiter, 2010). Sama tulemust on korratud ka välismaistes uuringutes (Scott, Windsor, 2000). Soodla (2011) uuris erineva keelepädevusega eakohase arenguga eesti keelt kõnelevaid lapsi ning leidis, et narratiivide keskmine sõnade arv ei erista erinevate oskustega lapsi. Autor spekuleeris, et ka ÜK EK ja ÜK SKAP lapsi hinnates ei tule tõenäoliselt gruppidevahelist erinevust välja. Sõnavaralise mitmekesisuse osas on uuringuid vähem, kuid ÜK SKAP ja ÜK EK laste narratiivide osas on

need näidanud, et EK lapsed kasutavad mitmekülgsemat sõnavara kui keelepuudega lapsed (Fey et al., 2004; Paul, Smith, 1993).

Ka eakohase arenguga kakskeelsete laste narratiive on produktiivsuse osas vähe hinnatud. Uuringud on näidanud, et eakohase arenguga ükskeelsete ja kakskeelsete laste sõnavara kasvab üldjuhul sarnaselt (Patterson, 2000). Kakskeelsete laste puhul on oluline vaid meeles pidada, et nende sõnavara jaguneb kahe keele vahel (Peña, Bedore, Zlatic-Giunta, 2002) ja rohkem erinevaid sõnu kasutavad nad oma dominantkeeles (Paradis et al., 2003). Narratiivi erinevate sõnade arvu osas ei ole KK EK ja ÜK EK laste vahel olulist erinevust leitud (Bedore et al., 2006). Eakohase arenguga eesti üks- ja kakskeelsete laste narratiivide võrdluses on aga ilmnenud, et ÜK EK lapsed loovad sõnade keskmise arvu poolest pikemaid narratiive kui KK EK lapsed. Huvitaval kombel on aga lausungite keskmine arv sageli suurem hoopis KK EK laste rühmas (Zakharova, 2015).

*Kõne voolavus.* Kõneloomes saavad vead tekkida erinevatel tasanditel. Näiteks võib kõnelejal tekkida raskus õige sõna leidmisega oma mõtte väljendamisel. Kui sellised tõrked juhtuvad, on kõne loomulik voolavus takistatud (Levelt, 1989, viidatud Guo, Tomblin, Samelson, 2008 j). Suulise kõne voolavuse raskused avalduvad, võrreldes spontaanse kõnega, paremini narratiivide loomes, mistõttu võivad need olla abiks erinevate gruppide narratiivide eristamisel (Fiestas et al., 2005). Samuti on nooremate, vähem arenenud keeleliste oskustega laste kõne vähem sujuvam kui vanemate oma, mistõttu võiks ka atüüpilise kõnearengu puhul esineda voolavuse probleeme (Goa et al., 2008). Nii ükskeelsetel ja kakskeelsetel keelepuudega lastel on täheldatud sõnaleidmisraskusi (O'Toole, Hickey, 2008), mida omakorda seostatakse kõnetakistuste tekkega. Kakskeelsete laste puhul on rõhutatud kõnetakistuste hindamise olulisust, kuna neid peetakse oluliseks viiteks keelepuude olemasolule (Bedore et al., 2006). Kõne voolavuse puhul saab hinnata erinevaid voolavust takistavaid aspekte nagu kordused, pausid, valed algused, täitesõnade kasutamine ning ümbersõnastamine (Fiestas et al., 2005; Scott, Windsor, 2000).

Välismaistes uuringutes ei ole KK EK ja ÜK EK laste kõnetakistuste hulgas olulist erinevust leitud (Bedore et al., 2006; Fiestas et al., 2005). Siiski võib väita, et KK EK lastel esines kõnevoolavuse raskusi mõnevõrra rohkem, samuti oli erinevus esinenud takistuste tüüpides (Fiestas et al., 2005). Eakohase arenguga kakskeelsete laste puhul on oluline ka küsimus, kas takistused voolavuses on tingitud pigem ebakindlusest või keelealastest teadmistest (Bedore et al., 2006). Eesti KK EK ja ÜK EK laste narratiivides esinenud pauside arvus statistiliselt olulist erinevust ei leidunud, küll aga kasutasid kakskeelsed lapsed rohkem täitesõnu, poolelijäetud sõnu ja sõnakordusi (Zakharova, 2015).

ÜK SKAP ja ÜK EK laste uuringute tulemused on erinevad. Scott'i ja Windsor'i (2000) uuring voolavuse näitajate osas lasterühmasid ei eristanud. Samas on osad uuringud leidnud, et keelepuudega ja eakohase arenguga ükskeelsete kõnes esinevad sarnased takistused, kuid keelepuudega lastel on nende esinemise sagedus oluliselt suurem (Bedore et al., 2006). On ka leitud, et ÜK SKAP laste kõnes on rohkem kordusi ja pause kui eakohase arenguga kaaslastel (Goa et al., 2008; Nettelbladt, Hansson, 1999).

Uuringute tulemused narratiivi mikrostruktuuri osas on seega väga mitmekülgsed. ÜK SKAP ja KK EK laste oskused on üldjuhul eakohasest normist madalamad ning sageli väga sarnased. Väheste uuringute põhjal, mis on läbi viidud KK SKAP lastega, võib väita, et ka neil tekivad narratiivi mikrostruktuuri tasandil märkimisväärsed raskused. Vajalik oleks täiendavate andmete saamine laste arengust just eesti keeles, kuna olemasolevat infot on vähe ning teemakohased teadmised pärinevad üldjuhul muukeelsetest teadustöödest. Oluline on ka märkida, et valdavalt baseeruvad teadmised eestikeelsete narratiivide kohta tudengite lõputöödel.

#### *Uurimuse eesmärk, uurimisküsimused ja hüpotees*

Spetsiifilise kõnearengupuude diagnoosimist kakskeelsetel lastel takistavad standardiseeritud hindamisvahendite puudumine ja vähesed teadmised KK SKAP laste kõne arengu eripärade kohta (Bedore, Peña, 2008; O'Toole, Hickey, 2013). Olukorra muudab keerulisemaks ka see, et KK EK ja ÜK SKAP lapsed ning KK SKAP ja KK EK lapsed teevad kõnes väga sarnaseid vigu, mis raskendab võimaliku keelepuude korrektset diagnoosimist (Bedore, Peña, 2008; Paradis, 2010). Sobivaid hindamisvahendeid arendades peaks normide väljatöötamisel võrdlema erinevaid lastegruppe ning jälgima uuritavale keelele omaseid keelepuude markereid (Bedore, Peña, 2008). Hea ökoloogiliselt valideeritud vahend erinevate lasterühmade kõne arengu hindamiseks on narratiiv (Botting, 2002). Kuna kakskeelsete laste kõne hindamiseks ei ole eesti keeles vahendit veel välja töötatud, võiks narratiivide mikrostruktuuri tunnuste võrdlemine luua mitmekülgse pildi laste kõnest ja gruppidevahelistest sarnasustest-erinevustest, samas anda ka vajalikku infot edasiste uurimuste läbiviimiseks. Käesoleva uurimuse valimisse on valitud lapsed kõigist kolmest eelpool mainitud grupist – kakskeelsed keelepuudega, ükskeelsed keelepuudega ja kakskeelsed eakohase arenguga lapsed. Võrreldes KK SKAP ja KK EK laste narratiive, saab välja selgitada, kuidas keelepuue mõjutab kakskeelsete laste keelelisi teadmisi/oskusi ning kuidas oleks võimalik diagnoosida SKAPi kakskeelsetel lastel. KK SKAP ja ÜK SKAP laste võrdlus annab infot, kas keelepuude olemasolu kakskeelsetel lastel võib tähendada nn

kahekordselt rasket probleemi ja seega topeltviivitust nende arengus (Armon-Lotem, 2012). Lisaks võrreldakse ka ÜK SKAP ja KK EK laste narratiive. Tegemist on kahe erineva mehhanismiga nähtusega, kus kakskeelsete probleemid laste kõnes on seotud keelelise sisendi hulgaga, keelepuudega lastel aga keeleliste oskuste arengust mahajäämusega. Gruppide võrdlemise teel saab kirjeldada sarnaseid ilminguid nende laste kõneloomes, mis võivad keelepuude diagnoosimist KK SKAP lastel raskendada. Tulemuste kõrvutamine annab infot ka igale grupile iseloomulikest raskustest ning erinevused gruppide sooritustes võimaldaks välistamise teel piiritleda tunnused, mis on omased KK SKAP laste kõneloomele. Lisaks annab uuring aimu suksessiivsetele kakskeelsetele lastele iseloomulikust kõne arengust.

Kirjandusele toetudes on käesoleva magistritöö **eesmärgiks** selgitada kakskeelsete keelepuudega, kakskeelsete eakohase arenguga ja ükskeelsete keelepuudega rühma narratiivide võrdluse teel välja tunnused, mis eristavad uuritud lasterühmasid.

Uurimusele on püstitatud hüpotees ning kaks **uurimisküsimust**.

1. Millised mikrostruktuuri tunnused eristavad kakskeelsete keelepuudega, kakskeelsete eakohase arenguga ja ükskeelsete keelepuudega laste narratiive?
2. Kas ja milline jutustamisviis, vahendamata jutustus või ümberjutustus, eristab paremini kakskeelseid keelepuudega, kakskeelseid eakohase arenguga ja ükskeelseid keelepuudega lapsi?

Varasematest uuringutest on välja tulnud, et narratiivide sidususe tunnuste hindamine on efektiivne nii ÜK SKAP ja ÜK EK laste (Norbury, Bishop, 2003; Teiter, 2010) kui ka KK EK ja ÜK EK lastegruppide eristamiseks (Kupersmitt et al., 2014; Zakharova, 2015). Samuti on narratiivide grammatilise vormistuse hindamine andnud häid tulemusi nii ÜK SKAP ja KK SKAP (Cleave et al., 2010), ÜK SKAP ja ÜK EK (Soodla et al., 2010) kui ka KK EK ja ÜK EK (Kuuseoja, 2014; Zakharova, 2015) gruppide eristamisel. Teisalt ei ole sama efektiivseks osutunud produktiivsuse tunnuste hindamine KK SKAP-ÜK SKAP gruppide (Cleave et al., 2010), ÜK SKAP-ÜK EK laste (Fey et al., 2004; Norbury, Bishop, 2003) ja KK EK-ÜK EK lastegruppide eristamisel (Bedore et al., 2006). Ka kõne voolavuse tunnuste hindamine ei ole osutunud parimaks KK EK-ÜK EK lastegruppide (Fiestas et al., 2005) ja ÜK SKAP-ÜK EK laste eristamisel (Scott, Windsor, 2000). Eelpool nimetatu põhjal on püstitatud tööle ka **hüpotees**: Erinevate lasterühmade jutustuste mikrostruktuurid on sarnased kõne produktiivsuse ja voolavuse näitajate osas, kuid erinevad grammatiliste oskuste ja sidususe näitajate osas.

## Metoodika

### *Valim*

Uurimuse valimisse kuulus 14 kakskeelset spetsiifilise kõnearengupuudega last, 20 eakohase arenguga kakskeelset ja 17 ükskeelset spetsiifilise kõnearengupuudega last. Kokku moodustasid valimi 51 last. Laste vanused jäid vahemikku 5a 1k – 7a 3k. Uuringus osalesid Pärnu, Paldiski, Tallinna, Rakvere, Võru ja Tartu lasteaedade lapsed, kes käisid tava- või tasandusrühmades. Mõlema kakskeelse grupi lapsed olid pärit kodudest, kus oli ülekaalukalt kasutusel vene keel. Eestikeelses lasteaias olid lapsed käinud juba kolm õppeaastat, ning uuringu toimumise sügisel olid alustanud neljandat. Eakohase arenguga kakskeelsete laste arengus ei olnud vanemad ega logopeed märganud probleeme, samuti oli laste esimese keele ehk vene keele oskus vanemate hinnangul hea. Ükskeelsetel keelepuudega ja kakskeelsetel keelepuudega lastel oli logopeed diagnoosinud primaarse alakõne ehk mahajäämus oli vaid kõnes ning muid arenguprobleeme ei esinenud. Lapsed olid logopeedide hinnangul alakõne III tasemel ehk suutsid elementaarsel tasemel luua sidusat teksti. Kõiki lapsi uuris käesoleva töö autor ning uuringus osalemiseks oli olemas kõigi lapsevanemate kirjalik nõusolek.

### *Mõõtevahendid ja protseduur*

Laste jutustamisoskuste hindamiseks kasutati kahte viieosalist pildiseeriat (Lumememmelugu ja Pallilugu, lisa 1). Mõlemad seeriad kujutasid ühte lihtsa struktuuriga sündmust. Mäesaar et al. (2011) uuringu soovitude põhjal valiti ümberjutustuse hindamiseks Lumememmelugu, vahendamata jutustuse hindamiseks kasutati Palliloo pildiseeriat. Ümberjutustuse osas esitatud näidisjutt oli lisaks lapsele mudeliks vahendamata jutustuse koostamisel. Ümberjutustuse osas kasutati ka ühte teksti, mis vastas Lumememmeloo seeriale (lisa 2). Pildiseeriad ja tekst on koostatud Steini ja Glenni (1979) jutugrammatika mudeli alusel. Narratiivide süžee ja teksti on koostanud Marika Padrik, Merit Hallap, Piret Soodla ja Kati Mäesaar, pildid joonistas Jolana Laidma.

Uuring viidi lastega läbi individuaalselt. Esmalt uuriti narratiivi ümberjutustust. Selleks informeeris uurija last, et hakkab rääkima lugu ning pärast palub lapsel sama lugu jutustada. Uurija esitas „Lumememmeloo“ teksti, paralleelselt asetades lapse ette ükshaaval seeriasse kuuluvaid pilte. Lapsel oli aega igat pilti paar sekundit uurida, enne kui uurija esitas pildi kohta käiva teksti. Pärast loo kuulamist motiveeris uurija last piltide abil sama lugu uuesti jutustama. Ümberjutustuse järel uuriti vahendamata narratiivi loomet. Selleks esitas uurija lapsele „Palliloo“ seeriasse kuuluvad pildid ning palus need lapsel vastavalt pildidel

toimuva õigesti järjestada, et oleks võimalik koostada lugu. Kui lapsel piltide järjestamine ebaõnnestus, pakkus uurija välja omapoolse variandi ja reastas pildid õigesti. Seejärel anti lapsele korraldus tutvuda piltidega ja siis nende järgi koostada üks tore lugu. Uurija julgustas last peanoogutuste ja naeratusega. Pikemate pauside puhul ergutas uurija last neutraalsete kommentaaridega „Räägi edasi!“, „Ja siis..?“. Kogu protsess lindistati diktofonile ning seejärel transkribeeriti kuuldu suulise kõne transkribeerimise juhendi alusel (lisa 3). Transkribeerimise usaldusväärsuse tagamiseks transkribeeriti kolmandiku laste narratiivid kahe inimese poolt (töö autor ja kõrgharidusega kolleeg).

### *Kodeerimine*

Laste narratiivide hindamisel kasutati kahte erinevat hindamisalust. Kodeerimisnäide on välja toodud lisa 4.

I. Esiteks kasutati jutustuste mikrostruktuuri hindamisel Kati Mäesaare poolt välja töötatud ja Merit Hallapi ning Marika Padriku poolt täiendatud Narratiivi Hindamisskaalat (NHS, lisa 5). NHSist kasutati hindamisel ainult mikrostruktuuri osa, kus hinnati kolme kategooriat kolmepunktilisel skaalal. Madala taseme sooritusel hinnati ühe punktiga (arenemata narratiiv), kaks punkti anti keskmise taseme narratiivile (arenev narratiiv) ning kõrgeim võimalik hinnang oli kolm punkti (arenenud narratiiv). Mikrostruktuuri osas hinnati järgnevaid kategooriaid:

1. Viitamine. Hinnati viitesuhete selgust, arusaadavust ning mitmekülgsuse viitamisevõimaluste kasutamist.
2. Siduvate vahendite kasutamine. Hinnati erinevate sidusust tagavate vahendite õigsust ja varieeruvust.
3. Grammatiline õigsus. Hinnati lausungite korrektsust ning erinevate lausemallide kasutamist.

II. Teiseks hinnati narratiive sidususe, grammatika, voolavuse ja produktiivsuse tunnuste osas.

*Sidusus.* Hinnati erinevate sidususe vahendite kasutust jutustustes. Sidususe hindamise metoodika osas võeti eeskujuks Tuuli Teiteri (2010) magistritöö.

- Asesõnad – asesõna kasutust arvestati sidususe vahendina juhul, kui eelnevas lausungis oli tegija või tegevus konkreetselt määratletud (nt *ükskord koer ja tüdruk mängisid palli. nad viskasid kõrgele.*). Arvestamata jäeti juhud, kui asesõnale järgnes täpsustus samas või järgmises lauses (nt *nad viskasid palli. ja tüdruk ja koer viskasid*



*palli*.). Lisaks jäeti arvestamata osutavad asesõnad, mis on omased suulisele kõnele ja ei oma iseseisvat tähendust (nt *pärast see pall kukkus vette*.). Asesõna ei loetud sidususe vahendiks ka juhul, mil asesõnad olid kasutusel täitesõnadena mõttepausis (nt *ja siis ee (...) see (...) ja siis koer tuli välja*). Asesõnu ei arvestatud, kui nende kasutusele ei eelnenud konkreetse tähendusega sõna, mis oleks võimaldanud kuulajal aru saada, kellest või millest on jutt (nt *tal läks lumi maha. ta tegi sellist suurt palli*.) või kui samale tegijale viidati neli või enam korda sama asesõnaga.

- Otsene sõnakordus – kordus läks arvesse sidususe vahendina, kui samas või järjestikustes fraasides korrati ühte ja sama sõna või sõnaühendit (nt *tema viskas palli liiga kõrgele ja läks vette. ja siis läks koer vette*.). Kordusena ei arvestatud täitesõnu, millega täideti mõttepausi, samuti ei loetud kordusi, kui tegu oli lause parandamise või ümbersõnastamisega (nt *ja siis läks kodu poole sest lumememm sest lumememmel polnud midagi alles. ja siis ja siis ta pidi toani minema*.).
- Eri üldistusastmega sõnad ja sünonüümid – eri üldistusastmega sõnad loeti sidususe vahendiks, kui järjestikustes fraasides viidati samale tegelasele, esemele või tegevusele üldisema või konkreetsema tähendusega sõnaga (nt *koer ja tüdruk mängisid koera mänguasjaga. siis tüdruk viskas kogemata palli vette*.). Sünonüüme arvestati juhul kui järjestikustes fraasides viidati samale tegijale, esemele või tegevusele samatähendusliku sõna või sõnaühendiga (nt *tüdruk ja koer mängivad palli. kutsul pall kukkus vette*.). Üldisema tähendusega sõnade hulka ei arvestatud asesõnade kasutamist, kuna neid hinnati eraldi.
- Määrsõnad – sidususe vahendina arvestati koha- ja ajamäärsõnade kasutust, mis aitasid kuulajal orienteeruda jutustuse ajas ja kohas (nt *ükskord Mati läks õue. pärast Maia läks koju tuppa. ja kukkus maha*.). Lisaks arvestati viisi- ja seisundimäärsõnu, kui nende ärajätmine oleks kahjustanud teksti sidusust (nt *siis läks lumememm katki. ja nii oligi*.). Eraldi hinnati veel rõhumäärsõnade ja üldlaiendite kasutust – need arvestati kokku, kuna erinevate hindajate arvamused läksid nende määratlemisel oluliselt lahku. Siia alla arvestati kõik rõhumäärsõnade ja üldlaiendite sobivad kasutused, samuti arvestati siia hulka rõhutavate liidete -ki ja -gi õiged kasutused (nt *ja siis läkski katki. palun vagandust ma viskas nii kõrgele. tema viskas palli liiga kõrgele*.). Sobimatuid ja liialdavaid kasutusi ei arvestatud.
- Sidesõnad – sidususe hindamisel arvestati nii täistähenduslikke lauseid kui osalauseid ühendavaid sidendeid (nt *ja ta pani selle peaks aga see läks lossiks*). Arvestamata jäeti

sidesõna vale kasutus lauses starterina (nt *et Mati läks õue lumememme tulema tegema. et tüdruk tegi lumememme.*), samuti ei arvestatud sobimatuid sidesõna kasutusi (nt *ja siis tüdruk ehmatas et ta kardab lumememm läheb katki*). Et välistada arusaamatusi hindamisel, arvestati sõna *siis* alati sidesõnade hulka.

- Tegusõnade sama ajavorm – läbivalt ühe tegusõna ajavormi kasutus loeti sidususe vahendiks, erinevate ajavormide sobimatu segamini kasutus jäeti aga arvestamata. Sõnade õiget grammatilist vormistust selle punkti all ei jälgitud.
- Ellips – ellips loeti sidususe vahendiks juhul, kui ärajätt ei muutnud arusaamist oluliselt raskemaks (nt *aga siis tüdruk arvati et tema lumememm läks katki. ja läks.*). Arvestamata jäeti ellipsi kasutus siis, kui mingi lauseliikme ärajätt raskendas lausest arusaamist (nt *siis kukkus vette – mis?; veeretab lumepalle – kes?; mängisid palli – kes?*).

Sidususvahendite kasutamise osas leiti, kui palju lasterühmad keskmiselt mingit vahendit oma narratiivides kasutasid.

*Voolavus.* Voolavuse näitajate puhul hinnati, kui palju keskmiselt erinevaid takistusi uuritud lasterühmade narratiivides esines. Üles täheldati järgmised voolavust takistavad näitajad:

- Üneemi või täitesõna kasutus – arvestati mittekeelelisi vokalisatsioone lausungite alguses ja keskel (nt *ää (...) tema veeretab väiksema aga tema natukene suure. koer läks ee palli järgi.*). Lisaks arvestati mõtte edastamise poolest sisutühje sõnu, mida lapsed kasutasid mõttepauside täitmiseks, et ütluse sõnastamiseks aega võita. Sageli olid nendeks erinevad abisõnad (nt *see (...) Pilja tegi lumememme ja siis tuli (...) see (...) Mati.*).
- Poolikud sõnad – arvestati olukordi, kus laps katkestas sõna näiteks fonoloogilise vea parandamiseks või öeldud sõna täpsustamiseks (nt *ja siis la- tüdruk nägid et katki läheb. kogemata trü- tüdruk vette viskas palli.*).
- Poolikud laused ja lausete ümbersõnastamised – arvestati olukordi, kus laps jättis lause pooleli, et see uuesti ümbersõnastada ja oma mõtet täpsustada (nt *et Mati tegi lu- ee Mati läks õue lumememme tegema.*).
- Sõnakordused – arvestati sõna või sõnaühendi kordusi, mida kasutati ütluse sõnastamisel aja võitmiseks. Kordused esinesid järjest ühes ütluses, mitte näiteks kahes järjestikuses fraasis (nt *si- siin on juhtunud et et et siin on see see lume on siin lõss.*).

- Pausid – arvestati jutustuses tekkinud pause, mis olid pikemad kui kaks sekundit.

*Grammatika.* Grammatika kategoorias hinnati erinevate agrammatismide esinemissagedust (Padrik, 2016b).

- Morfofonoloogiline agrammatism. Laps eksis tüve-, tunnuse- ja/või lõpuvariandi valikul, kuid kasutas siiski morfeemi. Morfofonoloogiliseks veaks loeti ka tüve, tunnuse, lõpu või liite lühendamine või moonutamine (nt *üks tüdruk ta tegi selli lumememmi. Madis ee seisis kurbalt üksinda.*).
- Morfoloogiline agrammatism. Laps jättis ära või lisas üleliigse tunnuse, lõpu või liite. Võimalik oli ka lõpu või liite asendamine ja algvormi kasutamine (nt *ta ei saanud ära pall võtma.*). Morfoloogilise agrammatismi alla käivad ka ühildumisvead ajas või arvus (nt *ja siis tüdruk ütlesid tubli koerake*).
- Leksikalis-süntaktiline agrammatism avaldub valede sõnadevaheliste semantiliste seostega lause tasandil (nt *aga poisil on kuldne nägu pro poisil on kurb nägu; ja ta keerutas keerutas palli ja pani peaks pro veeretab veeretab palli*).
- Süntaktiline agrammatism. Laps jättis lausest ära mõne kohustusliku lauseliikme või kasutas lauses vale sõnajärge (nt *ja pani pähe – kes? mille?; ja pall vette kukkus siis pro ja siis pall kukkus vette; pärast suur pea tegi pro pärast tegi suure pea*).

Agrammatismide puhul arvutati välja, palju iga uuritud lastegrupi jutustustes ühte või teist agrammatismi tüüpi keskmiselt esineb. Peale agrammatismide hinnati narratiivides eraldi käände- ja tegusõnavormide kasutamise keskmist vigade arvu, keskmist grammatiliselt õigesti vormistatud lausungite (edaspidi: õigete lausungite) arvu keskmist lausungipikkust ja liitlausungite osakaalu. Keskmise lausungipikkuse arvutamisel arvestati nii iseseisvaid sõnu kui abisõnu ning keskmise pikkuse saamiseks jagati sõnade arv jutus lausungite arvuga.

*Produktiivsus.* Produktiivsuse näitajatest hinnati kolme erinevat tunnust:

- narratiivide keskmine pikkus sõnades;
- narratiivide keskmine pikkus lausungites;
- erinevate sõnade arv narratiivis.

Hindamisel loeti sõnadeks nii iseseisvad kui abisõnad. Lausungite hindamisel arvestati kõiki terviklikke ja lõpetatud lausungeid, aga lausungite grammatiliselt õiget vormistust siinkohal ei arvestatud. Poolikuid, lõpetamata või korduvaid sõnu ja fraase produktiivsuse näitajate hindamisel ei arvestatud. Sõnakordused ütluse formuleerimise käigus loeti üheks sõnaks, täitesõnu ja sõnu, mida ei ole võimalik tähenduslikuna eristada, hindamisel ei arvestatud.

Erinevate sõnade arvu hindamisel leiti erinevate leksikaalsete morfeemide (ehk erineva tüvega sõnade) ja abisõnade (ehk muutumatute mittetäistähenduslike sõnade) arv.

*Hindamise usaldusväärsus.* Analüüsitulemuste usaldusväärsuse tagamiseks analüüsis 12 (23,5%) lapse jutustusi kaks hindajat. Hindajateks olid peale töö autori veel töö juhendaja ja autori kursusekaaslased. Erinevuse osas jõuti kokkuleppele. Hinnangute kokkulangevus hinnatud tunnuste lõikes varieerus 66.7%st kuni 100%ni. Suurimad lahkarvamused tekkisid rõhumäärsõnade ja üldlaiendite, asesõnade õige kasutuse, ellipsi, süntaktilise agrammatismi ja õigete lausungite hulga hindamisel. Määrsõnade hindamisel võisid lahkarvamused tekkida osade hindajate väheste teadmiste tõttu. Muude tunnuste puhul oli hindamine kohati subjektiivne ning hinnang ühele tunnusele mõjutas ka teiste tunnuste tulemusi (nt ellipsi õigevale kasutuse hindamine mõjutas omakorda süntaktilise agrammatismi ja õigete lausungite hinnangut).

## Tulemused

Käesolevas magistritöös võrreldi 14 KK SKAP, 20 KK EK ja 17 ÜK SKAP laste ümberjutustuste ja vahendamata jutustuste mikrostruktuuri tunnuseid. Kokku hinnati 51 lapse jutustusi, seega 102 eestikeelset narratiivi. Andmete töötlemisel kasutati programmi IBM SPSS Statistics 23 ja MS Excelit. Andmete analüüsimisel kasutati mitteparameetrilisi meetodeid, kuna grupid olid väikesed ja andmed ei vastanud normaaljaotusele.

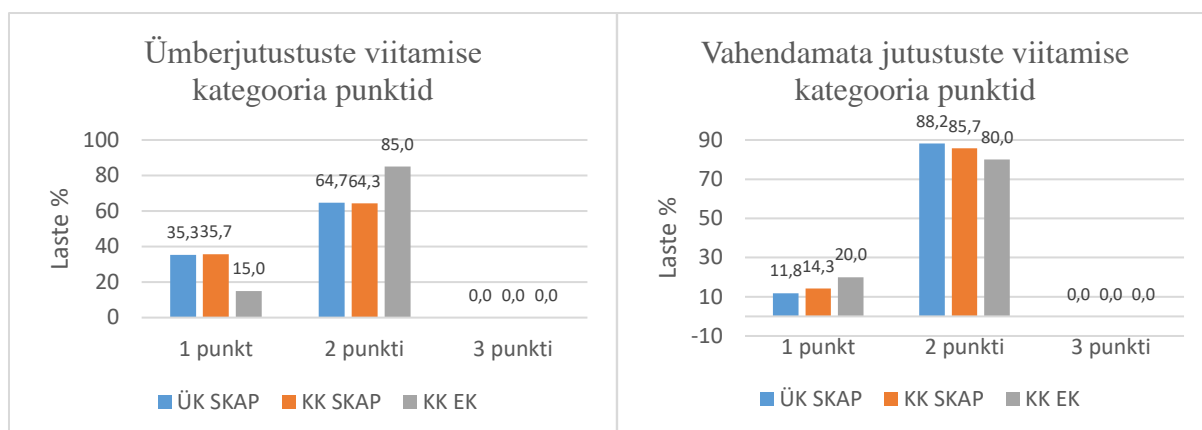
Gruppidevaheliste statistiliselt oluliste erinevuste leidmiseks kasutati Kruskal-Wallise H-testi. Erinevuste olemasolul tehti *post hoc* test, et leida täpsemalt, milliste rühmade tulemustes on statistiliselt oluline erinevus. Selleks sooritati mitu Mann-Whitney U-testi. Testi tulemuste tõlgendamisel kasutati Bonferroni korrigeerimist ( $p < 0.05$  kohandatud piirväärtusega  $p < 0.017$  ja  $p < 0.1$  kohandatud piirväärtusega  $p < 0.033$ ), et vähendada I tüüpi vigade teket (Corder, Foreman, 2014). Väikese valimi tõttu on kasutusel ka kõrgem olulisusnivoo, et ei jääks märkamata võimalikud gruppidevahelised erinevused, mida võiks edasistes uuringutes edasi uurida.

### *Jutustuste mikrostruktuuri näitajad NHS järgi*

Esimese mikrostruktuuri näitajana hinnati NSHi alusel ümberjutustuste viitesuhete võrgustikku (joonis 1). Valdav enamus kõigi uuritud lastegruppide narratiive sai viitamises kaks punkti ehk areneva taseme hinnangu. See tähendab, et viitamine ei olnud alati selge või kui oli selge, siis ei kasutanud laps samaviitelisi sõnu. Kolmandik KK SKAP ja ÜK SKAP laste narratiive oli viitamise kategoorias arenemata tasemel, seega ei olnud jutustuses aru saada, kellest või millest räägitakse, või laps üldse ei viidanud kõne all olevatele objektidele ja tegelastele. KK EK laste narratiividest oli arenemata tasemel 15%. Kolme punkti ehk arenenud taseme hinnangut ei saanud ühegi grupi narratiivid.

Viitamist hinnati ka laste vahendamata jutustustes (joonis 2). Valdav enamus kõigi gruppide narratiive sai areneva taseme hinnangu. Üksikud narratiivid igast grupist said ka arenemata taseme punktid. Arenenud taseme hinnangut ükski narratiiv ei saanud.

Võrreldes erinevaid jutustamisviise, said lapsed paremaid tulemusi vahendamata jutustuse ülesandes, kuna valdav enamus sai areneva taseme hinnangu ning poole võrra vähem oli arenemata taseme narratiive.



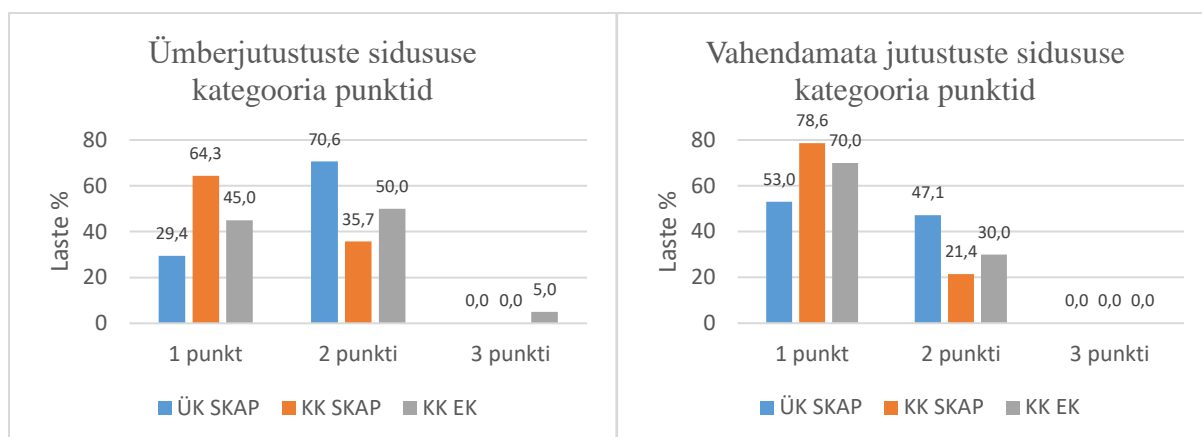
Joonis 1. Laste ümberjutustuste viitamise kategooria punktid

Joonis 2. Laste vahendamata jutustuste viitamise kategooria punktid

Teisena hinnati laste jutustusi siduvate vahendite kasutamise kategoorias. Ümberjutustuste tulemusi illustreerib joonis 3. Arenemata jutustuse hinnangu said üle poole KK SKAP laste narratiividest. Arenemata tasandi narratiivis ei kasutanud lapsed sidendeid lausungite ühendamiseks või kui kasutasid, siis ainult üht tüüpi või valet sidendit. KK EK laste narratiividest oli arenemata tasemel peaaegu pooled, kõige vähem said ühepunktilisi hinnanguid aga ÜK SKAP laste narratiivid ehk umbes kolmandik narratiividest. Valdav osa ÜK SKAP laste narratiividest olid areneval tasemel ehk lapsed kasutasid siduvaid vahendeid stereotüüpselt üksikute eksimustega. KK SKAP laste narratiividest oli areneval tasemel 35,7% ja KK EK laste narratiividest pooled. Üks KK EK laste narratiividest sai ka arenenud taseme hinnangu ehk laps kasutas õigesti ja varieeruvalt erinevaid sidususe vahendeid.

Vahendamata jutustuste sidususe kategooria tulemused olid üsna madalad (joonis 4). Kõigi uuritud lastegruppide enamus sai arenemata taseme hinnangu. Areneval tasemel oli viiendik KK SKAP laste, ligi pool ÜK SKAP laste ja kolmandik KK EK laste jutustustest. Arenenud taseme hinnanguid ei saanud ühegi lapse jutustus.

Kahe jutustamisviisi võrdluses võib öelda, et nõrgemad tulemused sidususe kategoorias olid lastel vahendamata jutustustes, kus suurem enamus lapsi sai arenemata taseme hinnangu. Ümberjutustuste puhul oli jaotus aga ühtlasem arenemata ja areneva taseme vahel.



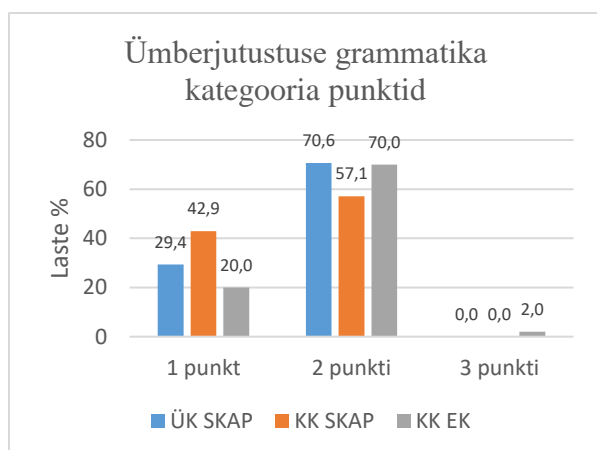
Joonis 3. Laste ümberjutustuste sidususe kategooria punktid

Joonis 4. Laste vahendamata jutustuste sidususe kategooria punktid

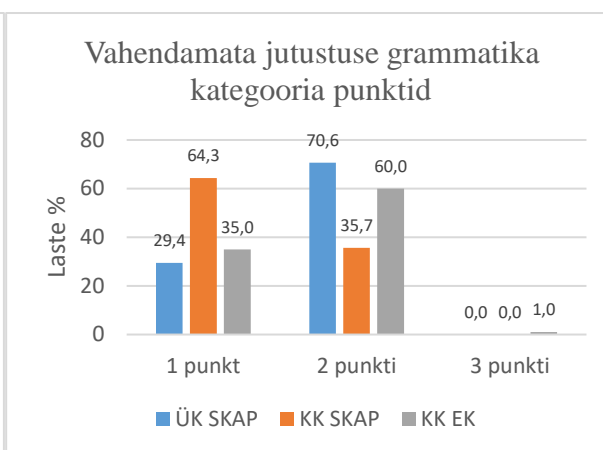
Viimasena hinnati NHSi alusel narratiive grammatilise õigsuse kategoorias. Ümberjutustuse tulemused on kajastatud joonisel 5. KK SKAP laste tulemused ümberjutustuses jagunesid umbes pooleks arenemata ja areneva kategooria vahel, st veidi rohkem oli areneva taseme jututusi. Arenemata taseme narratiivides olid ülekaalus baaslaused ning esines mitmeid agrammatisme. Areneva taseme narratiivis olid ülekaalukalt kasutusel vähelaiendatud lihtlausungid ja ahellausungid ning agrammatisme esines harva. KK EK ja ÜK SKAP laste tulemused olid valdavalt areneval tasemel, kuid kolmandik ÜK SKAP ja viiendik KK EK laste narratiive sai ka ainult arenemata taseme hinnangu. Arenenud taseme punktid said ainult kaks last KK EK grupist ehk nad kasutasid nii liht- kui liitlausungeid ning keelelisi eksimusi peaaegu ei esinenudki.

Ka vahendamata jutustustes said üle pooled KK SKAP lapsed arenemata taseme hinnanguid (joonis 6). Arenevale tasemele vastas umbes kolmandik KK SKAP laste jutustustest. KK EK ja ÜK SKAP laste tulemused jagunesid üsna sarnaselt ehk üle poole jutustustest said areneva taseme hinnangu ning ülejäänud ainult arenemata taseme hinnangu. Üks KK EK laps sai oma vahendamata jutustuse eest ka areneva taseme hinnangu.

Erinevate jutustamisviiside võrdluses rühmade vahel suuri erinevusi ei ole. Ainsana võib ära mainida KK SKAP lapsed, kellel olid tunduvalt suuremad raskused vahendamata jutustuste grammatilise vormistamisega.



Joonis 5. Laste ümberjutustuste grammatika kategooria punktid



Joonis 6. Laste vahendamata jutustuste grammatika kategooria punktid

*Lastegruppide tulemuste vahelised erinevused.* Selleks, et välja selgitada, kas NHSi mikrostruktuuri kategooriate tulemuste alusel esines gruppide vahel statistiliselt olulisi erinevusi, kasutati Mann-Whitney U-testi (tabel 1). Olulisusenivoo korrigeeritud piirväärtuse kohaselt ei ilmnenud gruppidevahelist statistiliselt olulist erinevust ühegi kategooria ega koondtulemuste lõikes. Seega võib väita, et NHSi mikrostruktuuri hinnangute alusel on kolme uuritud grupi narratiivid sarnased.

Tabel 1. Gruppidevaheline tulemuste võrdlus (ümber- ja vahendamata jutustus)

	VIIT (Ü)	SID (Ü)	GRAM (Ü)	KOOND (Ü)	VIIT (V)	SID (V)	GRAM (V)	KOOND (V)
<b>KK EK – KK SKAP</b>	0.167	0.238	0.095	0.101	0.672	0.538	0.083	0.306
<b>KK EK – ÜK SKAP</b>	0.157	0.467	0.286	0.642	0.504	0.293	0.898	0.262
<b>ÜK SKAP – KK SKAP</b>	0.981	0.056	0.444	0.222	0.838	0.144	0.056	0.037

\*  $p < 0.05$  (korrigeeritud piirväärtus  $p < 0.017$ ), \*\*  $p < 0.1$  (korrigeeritud piirväärtus  $p < 0.033$ )

VIIT – viitamine, SID – sidusus, GRAM – grammatika, Ü – ümberjutustus, V – vahendamata jutustus

#### *Sidususe vahendite kasutus laste narratiivides*

Sidususe osas hinnati kuue keelise sidususe vahendi kasutust nii ümberjutustustes kui ka vahendamata jutustustes. Tabelis 2 on välja toodud, kui palju keskmiselt igat vahendit kasutati.

Uuritud lastegrupid kasutasid nii vahendamata kui ümberjutustustes sarnaseid sidususe vahendeid. Valdavalt kasutasid ümberjutustustes erinevaid sidususe vahendeid keskmiselt kõige enam eakohase arenguga kakskeelsed lapsed. Keskmiselt enimkasutatavad sidususe



vahendid ümberjutustustes olid kolme grupi lõikes side-, asesõnad, otsene kordus ja erinevad määrsõnad. Gruppe võrreldes kasutasid KK SKAP lapsed kõige rohkem otsest kordust ja sidesõnu, KK EK lapsed side- ja asesõnu ning ÜK SKAP lapsed samuti sidesõnu ning otsest kordust. Vaadates erinevate määrsõnade kasutust üksikult, leidsid kõigi gruppide lõikes enim kasutust viisi- ja seisundi- ning kohamäärsõnad. Ka rõhumäärsõnu kasutati palju, kuid kuna nende hulka arvestati ka üldlaiendid, võib see põhjendada kõrget kasutussagedust. Kõige vähem kasutasid lasterühmad ellipsit ja eri üldistusastmega sõnu ning sünonüüme. Ainus gruppidevaheline statistiliselt oluline erinevus tuli välja KK SKAP ja KK EK gruppide vahel viisi- ja seisundimäärsõnade keskmise kasutamise osas, mida KK EK lapsed kasutasid oluliselt rohkem.

Vahendamata jutustuste sidususe vahendeid analüüsides on näha, et valdavalt kasutasid taaskord keskmiselt enim vahendeid eakohase arenguga kakskeelsed lapsed. Erinevusena võib tuua mõningad määrsõnaliigid (nt kohamäärsõnad ja rõhumäärsõnad koos üldlaienditega), mida kasutasid enim just keelepuudega lapsed. Samuti ei kasutanud kumbki kakskeelsete laste rühm vahendamata jutustustes sidususe vahendina ellipsit. Sarnaselt ümberjutustustega kasutati gruppide lõikes enim sidesõnu. Teisena leidsid enim kasutust erinevad määrsõnad ja otsene kordus ning kolmandana asesõnad. Vähim kasutust leidsid ellips ja eri üldistusastmega sõnad ning sünonüümid. Vaadates määrsõnade kasutust lähemalt, olid populaarseimad taaskord viisi- ja seisundi- ning kohamäärsõnad. Aja- ja rõhumäärsõnad (koos üldlaienditega) leidsid vahendamata jutustustes gruppide lõikes kõige vähem kasutust. Statistiliselt olulisi erinevusi gruppide tulemuste vahel ei olnud.

Kuna tegusõnade sama ajavormi kasutuse osas ei ole võimalik arvutada keskmist kasutamise sagedust, vaadeldi seda vahendit eraldi. Mõlema jutustamisviisi lõikes kasutasid kõige vähem tegusõna sama ajavormi KK SKAP lapsed (ümberjutustustes 42,9% ja vahendamata jutustustes 50% kõikidest sama tüüpi jutustustest). Enim kasutasid seda sidususe vahendit aga KK EK lapsed (mõlema jutustamisviisi korral 80%). ÜK SKAP lapsed jäid tulemuste poolest eelpoolnimetatud rühmade vahele, kuid sarnanesid siiski enam KK SKAP laste tulemustega (ümberjutustustes 52,9% ja vahendamata jutustustes 64,7%). Ümberjutustustes avaldus KK SKAP ja KK EK laste tulemuste vahel ka statistiliselt oluline erinevus, kuna KK EK lapsed kasutasid tegusõna sama ajavormi sidususe vahendina oluliselt rohkem.

Analüüsist selgus, et kolm uuritud lastegruppi kasutavad suhteliselt sarnaseid sidususe vahendeid nii vahendamata kui vahendatud jutustustes. Jutustusviiside lõikes võib öelda, et mõningal määral kasutasid lapsed rohkem sidususe vahendeid ümberjutustustes. Samuti võib

välja tuua, et vahendamata jutustuses leidis ka üks sidususe vahend, mida kakskeelsete laste rühmad üldse ei kasutanud, milleks oli ellips.

Tabel 2. Sidususe vahendite keskmine kasutamine

Sidususe vahend		Jutustuse liik	ÜK SKAP	KK SKAP	KK EK
Asesõnad		Ümberjutustus	1,41 (SD=2,09)	1,5 (SD=1,4)	2,15 (SD=2,06)
		Vahendamata jutustus	1,71 (SD=1,9)	1,43 (SD=1,45)	1,8 (SD=1,51)
Otsene kordus		Ümberjutustus	1,76 (SD=1,64)	2,36 (SD=1,28)	1,75 (SD=1,59)
		Vahendamata jutustus	2,12 (SD=1,65)	2,07 (SD=1,33)	2,55 (SD=1,4)
Sidesõnad		Ümberjutustus	4,88 (SD=2,39)	5,43 (SD=3,08)	5,8 (SD=3,29)
		Vahendamata jutustus	4,47 (SD=2,65)	3,71 (SD=2,56)	4,25 (SD=2,4)
Ellips		Ümberjutustus	0,12 (SD=0,49)	0,36 (SD=0,63)	0,35 (SD=0,81)
		Vahendamata jutustus	0,29 (SD=0,85)	0	0
Eriüldistusaste / sünonüümid		Ümberjutustus	0,18 (SD=0,39)	0,36 (SD=0,5)	0,3 (SD=0,47)
		Vahendamata jutustus	0,29 (SD=0,47)	0,14 (SD=0,36)	0,2 (SD=0,41)
Määr-sõnad	Kokku	Ümberjutustus	3,18 (SD=2,13)	2,86 (SD=2,21)	3,2 (SD=1,96)
		Vahendamata jutustus	2,82 (SD=1,9)	2,21 (SD=1,76)	2,55 (SD=1,82)
	Kohamäärus	Ümberjutustus	1,24 (SD=1,03)	0,86 (SD=1,41)	0,8 (SD=0,95)
		Vahendamata jutustus	1,06 (SD=1,09)	0,71 (SD=1,14)	0,75 (SD=1,02)
	Ajamäärus	Ümberjutustus	0,35 (SD=0,86)	0,79 (SD=1,12)	0,6 (SD=0,88)
		Vahendamata jutustus	0,41 (SD=0,62)	0,64 (SD=0,75)	0,6 (SD=1,0)
	Viisi/seisundi-määrus	Ümberjutustus	1,41 (SD=1,28)	0,93** (SD=0,83) ( <i>p</i> =0.004)	2,1** (SD=1,25) ( <i>p</i> =0.004)
		Vahendamata jutustus	1,06 (SD=0,97)	0,86 (SD=1,17)	1,15 (SD=1,09)
	Rõhumäärus (ja üldlaiendid)	Ümberjutustus	1,29 (SD=1,31)	1,29 (SD=1,68)	1,45 (SD=0,83)
		Vahendamata jutustus	1,00 (SD=1,46)	0,21 (SD=0,43)	0,5 (SD=0,83)

\*statistiliselt oluline erinevus ÜK SKAP ja KK SKAP vahel; \*\* statistiliselt oluline erinevus KK EK ja KK SKAP vahel; \*\*\* statistiliselt oluline erinevus ÜK SKAP ja KK EK vahel

Järgnevalt vaadeldi, mitut erinevat sidususe vahendit iga lastegrupp oma ümberjutustustes ja vahendamata jutustustes keskmiselt kasutas. Erinevate vahendite arvutamisel arvestati erinevaid määrsõnaliike eraldi, seega kokku vaadati kümnet erinevat sidususe vahendit. Tulemused on välja toodud tabelis 4.

Tabel 4. *Keskmine erinevate sidususe vahendite arv ja sidususe vahendite keskmine hulk ühes narratiivis*

Tunnus	Jutustamisviis	ÜK SKAP	KK SKAP	KK EK
Keskmine erinevate sidususe vahendite arv	Ümberjutustus	5,24 (SD=1,99)	5,64 (SD=1,86)	6,45 (SD=1,73)
	Vahendamata jutustus	5,65 (SD=1,66)	4,57 (SD=1,67)	5,65 (SD=1,31)
Sidususe vahendite keskmine hulk	Ümberjutustus	13,2 (SD=6,63)	14,3 (SD=6,4)	16,1 (SD=7,52)
	Vahendamata jutustus	13,1 (SD=6,4)	10,3 (SD=5,02)	12,6 (SD=5,29)

\*statistiliselt oluline erinevus ÜK SKAP ja KK SKAP vahel; \*\* statistiliselt oluline erinevus KK EK ja KK SKAP vahel; \*\*\* statistiliselt oluline erinevus ÜK SKAP ja KK EK vahel  
SD – standardhälve

Ümberjutustuses kasutasid kõige rohkem erinevaid sidususe vahendeid KK EK rühma lapsed, kõige vähem aga ÜK SKAP lapsed. KK SKAP laste tulemus oli vähesel määral kõrgem ÜK SKAP laste keskmisest tulemusest. Ümberjutustuses kasutas kõiki kümmet erinevat vahendit üks laps KK SKAP rühmast ja üks laps KK EK rühmast. Võrreldes vahendamata jutustusi, kasutasid KK SKAP lapsed kõige vähem erinevaid sidususe vahendeid. KK EK ja ÜK SKAP laste jutustustes esines erinevaid sidususe vahendeid võrdselt ning keskmiselt üks vahend rohkem kui KK SKAP lastel. Vahendamata jutustustes ei kasutanud ükski lastest kõiki kümmet võimalikku sidususe vahendit. Statistiliselt olulist erinevust gruppide tulemuste vahel ei esinenud. Jutustamisviise võrreldes kasutasid kakskeelsete rühmade lapsed rohkem erinevaid sidususe vahendeid ümberjutustustes, ÜK SKAP lapsed aga vahendamata jutustustes.

Edasi analüüsi, mitut sidususe vahendit kokku ühes narratiivis keskmiselt kasutati. Tulemused on välja toodud tabelis 4. Tegusõna sama ajavormi olemasolu on arvestatud ühe sidususe vahendina ja määrsonad eraldi vahenditena. Ümberjutustuses kasutasid keskmiselt kõige enam sidususe vahendeid KK EK lapsed, kõige vähem aga ÜK SKAP lapsed. KK SKAP laste tulemused sarnanesid rohkem ÜK SKAP laste omadega, sh kasutasid KK SKAP keskmiselt ühe sidususe vahendi rohkem. Vahendamata jutustustes esines kõikidel uuritud gruppidel vähem sidususe vahendeid kui ümberjutustustes. Üllatavalt kasutasid enim vahendeid ÜK SKAP grupi lapsed. KK EK lapsed olid teisel kohal ning kõige vähem kasutasid sidususe vahendeid KK SKAP lapsed. Statistiliselt olulist erinevust keskmises sidususe vahendite arvus ühes narratiivis gruppide lõikes ei esinenud.

*Laste narratiivide kõne voolavuse tunnused*

Järgnevalt arutati, kui palju keskmiselt avaldus uuritud lastegruppide kõnes erinevaid kõne voolavuse takistusi. Tulemused on välja toodud tabelis 5.

Tabel 5. Keskmise takistuste arv laste narratiivides

Takistus	Jutustamisviis	ÜK SKAP	KK SKAP	KK EK
Üneemid ja täitesõnad	Ümberjutustus	1,24 (SD=1,6)	0,93 (SD=1,39)	1,35 (SD=1,42)
	Vahendamata jutustus	1,24 (SD=2,73)	0,57 (SD=0,65)	0,9 (SD=0,85)
Poolikud sõnad	Ümberjutustus	0,41 (SD=0,8)	0,79 (SD=0,9)	0,85 (SD=0,68)
	Vahendamata jutustus	0,47 (SD=0,62)	0,64 (SD=0,84)	0,6 (SD=0,82)
Poolikud laused ja ümbersõnastamised	Ümberjutustus	0,65 (SD=0,7)	1,14 (SD=1,29)	1,0 (SD=1,12)
	Vahendamata jutustus	0,47 (SD=0,72)	0,71 (SD=1,1)	0,95 (SD=1)
Sõnakordused	Ümberjutustus	1,12 (SD=1,76)	0,86 (SD=0,66)	0,5 (SD=0,95)
	Vahendamata jutustus	0,53 (SD=0,62)	0,93 (SD=1,14)	0,35 (SD=0,75)
Pausid	Ümberjutustus	1,94 (SD=2,36)	1,0 (SD=1,36)	1,95 (SD=2,19)
	Vahendamata jutustus	0,41 (SD=0,71)	0,71 (SD=1,1)	0,5 (SD=0,83)

\*statistiliselt oluline erinevus ÜK SKAP ja KK SKAP vahel; \*\* statistiliselt oluline erinevus KK EK ja KK SKAP vahel; \*\*\* statistiliselt oluline erinevus ÜK SKAP ja KK EK vahel  
SD – standardhälve

Võrreldes uuritud lastegruppide ümberjutustusi, esines kõige enam poolikuid lauseid ja lausete ümbersõnastamisi KK SKAP laste ümberjutustustes. Kõige enam üneeme ja täitesõnu, poolikuid sõnu ning pause esines KK EK laste narratiivides ning sõnakordusi ÜK SKAP narratiivides.

Vahendamata jutustustes esines keskmiselt kõige rohkem poolikuid sõnu, sõnakordusi ja pause KK SKAP laste jutustustes. ÜK SKAP narratiivides oli enim üneeme ja täitesõnu ning kõige rohkem poolikuid lauseid ja ümbersõnastamisi KK EK laste jutustustes. Statistiliselt olulist erinevust ühegi grupi ja tunnuse lõikes kummagi jutustamisviisi puhul ei esinenud.

*Laste narratiivide grammatilised tunnused*

Järgnevalt analüüsiti, palju keskmiselt laste narratiivides leidis erinevaid agrammatisme ning käände- ja tegusõnavormide vigu. Lisaks arutati narratiivides lasterühmade kaupa välja keskmine lausungi pikkus, õigete lausungite ja liitlausungite hulk.

Tabel 9. Grammatikavigade ja grammatikat iseloomustavate tunnuste keskmine esinemissagedus

Grammatika tunnus	Jutustuse liik	ÜK SKAP	KK SKAP	KK EK
Morfofonoloogiline agrammatism	Ümberjutustus	0,29 (SD=0,47)	0,86 (SD=0,95)	0,45 (SD=0,69)
	Vahendamata jutustus	0,24 (SD=0,56)	0,3 (SD=0,57)	0,35 (SD=0,59)
Morfoloogiline agrammatism	Ümberjutustus	1,06* (SD=1,3) ( <i>p</i> =0,16)	3 (SD=2,72)	1,65 (SD=1,53)
	Vahendamata jutustus	0,71 (SD=1,6)	2,79 (SD=3,4)	1,7 (SD=2)
Süntaktiline agrammatism	Ümberjutustus	2,53 (SD=2,21)	2,21 (SD=1,72)	1,5 (SD=1,05)
	Vahendamata jutustus	2,47 (SD=1,94)	2,29 (SD=1,49)	1,5 (SD=1)
Leksikalis-süntaktiline agrammatism	Ümberjutustus	0,53 (SD=0,8)	0,57 (SD=1,02)	0,3 (SD=0,47)
	Vahendamata jutustus	0,41 (SD=0,51)	0,36 (SD=0,5)	0,3 (SD=0,47)
Käändevormivead	Ümberjutustus	0,76* (SD=1,44) ( <i>p</i> =0,003)	2,36** (SD=1,55) ( <i>p</i> =0,033)	1,25 (SD=1,19)
	Vahendamata jutustus	0,47* (SD=1) ( <i>p</i> =0,026)	1,57 (SD=1,74)	1 (SD=1,49)
Tegusõnavormivead	Ümberjutustus	0,59 (SD=0,8)	1,5 (SD=2,53)	0,85 (SD=1,27)
	Vahendamata jutustus	0,47 (SD=0,62)	1,64 (SD=2,47)	1 (SD=1,52)
Keeleliselt korrektsed lausungid	Ümberjutustus	3,29 (SD=2,31)	2,36 (SD=2,34)	4 (SD=2,58)
	Vahendamata jutustus	3,06* (SD=1,35) ( <i>p</i> =0,006)	1,43** (SD=1,91) ( <i>p</i> =0,028)	2,55 (SD=1,7)
Liitlausungid	Ümberjutustus	1 (SD=0,87)	1,5 (SD=1,4)	1,75 (SD=1,48)
	Vahendamata jutustus	0,82 (SD=0,64)	0,86 (SD=1,03)	1,55 (SD=1,54)
Lausungi keskmine pikkus	Ümberjutustus	5,49 (SD=1,26)	5,36 (SD=1,17)	5,79 (SD=1,32)
	Vahendamata jutustus	5,52 (SD=1,4)	5,42 (SD=1,49)	5,81 (SD=1,5)

\*statistiliselt oluline erinevus ÜK SKAP ja KK SKAP vahel; \*\* statistiliselt oluline erinevus KK EK ja KK SKAP vahel; \*\*\* statistiliselt oluline erinevus ÜK SKAP ja KK EK vahel

SD - standardhälve

Ümberjutustustes esines keskmiselt kõige enam morfofonoloogilisi, morfoloogilisi ja leksikalis-süntaktilisi agrammatisme KK SKAP lastel. Süntaktilist agrammatismi esines kõige sagedamini ÜK SKAP lastel. Morfofonoloogilist ja morfoloogilist agrammatismi esines kõige vähem ÜK SKAP laste ümberjutustustes ning süntaktilist ja leksikalis-süntaktilist agrammatismi KK EK laste narratiivides. Morfoloogilise agrammatismi esinemises oli KK SKAP ja ÜK SKAP laste vahel ka statistiliselt oluline erinevus – ÜK SKAP ümberjutustustes esines oluliselt vähem morfoloogilist agrammatismi. Seoses morfoloogilise ja morfofonoloogilise agrammatismiga saab vaadata tegusõna- ja käändevormivigade hulka

täpsemalt. Enim käände- ja tegusõnavormide vigu tuli välja KK SKAP laste ümberjutustustes. Kõige vähem samu vigu esines ÜK SKAP laste jutustustes. Käändsõnavormide vigade osas avaldus ka statistiliselt oluline erinevus rühmade tulemuste vahel ehk KK SKAP laste ümberjutustustes oli oluliselt rohkem vigu kui KK EK ja ÜK SKAP laste omades.

Grammatiliselt õigesti vormistatud lausungeid oli keskmiselt kõige enam KK EK laste ümberjutustustes ja kõige vähem KK SKAP laste jutustustes. Ainult ühe ÜK SKAP ja ühe KK EK lapse ümberjutustuses olid kõik laused õiged. Ka liitlausungeid võis enim leida KK EK laste jutustustest, kuid kõige vähem leidus neid ÜK SKAP laste ümberjutustustes. Lausungite keskmised pikkused olid gruppide lõikes suhteliselt sarnased. Kõige lühemad laused esinesid KK SKAP laste ümberjutustustes, kõige pikemad aga KK EK laste narratiivides.

Vahendamata jutustuses esines sarnaselt ümberjutustustega enim agrammatisme keelepuudega laste rühmades. Enim morfoloogilisi ja morfofonoloogilisi vigu oli KK SKAP laste jutustustes, süntaktilisi ja leksikalis-süntaktilisi vigu aga ÜK SKAP laste narratiivides. Kõige vähem leidus morfofonoloogilisi ja morfoloogilisi vigu ÜK SKAP laste narratiivides, süntaktilist ja leksikalis-süntaktilist agrammatismi aga KK EK laste vahendamata narratiivides. Vahendamata jutustuste keskmises agrammatismide hulgas ühtegi statistiliselt olulist gruppidevahelist erinevust ei ilmnunud. Käände- ja tegusõnavormide vigade hulk oli ootuspäraselt kõige suurem KK SKAP laste vahendamata jutustustes, kõige vähem nimetatud vigu esines ÜK SKAP laste narratiivides. Käänevormivigade hulgas ilmnas ka statistiliselt oluline erinevus KK SKAP ja ÜK SKAP lastegruppide vahel ehk KK SKAP lapsed tegid oluliselt rohkem käänevormivigu.

Grammatiliselt õigesti vormistatud lausungeid oli kõige vähem KK SKAP laste vahendamata jutustustes ja kõige rohkem ÜK SKAP laste jutustustes. Lausa kahe KK EK lapse vahendamata jutustuses olid kõik laused grammatiliselt õigesti vormistatud. Selle tunnuse osas avaldus ka statistiliselt oluline erinevus – KK SKAP laste vahendamata jutustustes oli oluliselt vähem grammatiliselt õigeid lausungeid kui ÜK SKAP ja KK EK lastel.

Liitlausungeid esines KK SKAP ja ÜK SKAP laste jutustustes keskmiselt sarnasel hulgal, kuid märgatavalt rohkem oli liitlausungeid kasutatud KK EK laste narratiivides. Lausungi keskmine pikkus oli gruppide lõikes suhteliselt sarnane – veidi lühemad lausungid olid KK SKAP lastel ja pikemad KK EK lastel.

Liitlausungite osas arvutati eraldi välja ka liitlausungite osakaal kogu lausungite hulgast. Ümberjutustustes oli suurim liitlausungite osakaal KK SKAP laste narratiivides

(24,1%), väikseim aga ÜK SKAP laste omades (14,9%). KK EK laste tulemus (23,2%) oli suhteliselt sarnane KK SKAP laste omaga.

Vahendamata jutustustes oli suurim liitlausungite osakaal hoopis KK EK laste jutustustes (28,7%). Madalaim osakaal oli ÜK SKAP laste jutustustes (14,1%) ning KK SKAP laste jutustused olid liitlausungite hulga poolest (16,4%) sarnased ÜK SKAP lastega.

### *Laste narratiivide produktiivsuse tunnused*

Viimasena analüüsiti laste narratiivides produktiivsusega seotud tunnuseid. Selleks arvutati keskmine sõnade ja lausungite hulk ning keskmine erinevate sõnade arv narratiivis.

Tabel 12. Narratiivi produktiivsuse keskmised näitajad

Tunnus	Jutustamisviis	ÜK SKAP	KK SKAP	KK EK
Sõnade arv	Ümberjutustus	36,9 (SD=13,33)	34 (SD=13,9)	39,9 (SD=15,7)
	Vahendamata jutustus	33,2 (SD=13,68)	28,7 (SD=12,1)	31,1 (SD=12,4)
Lausungite arv	Ümberjutustus	6,71 (SD=1,96)	6,21 (SD=1,97)	7,55 (SD=3,35)
	Vahendamata jutustus	5,82 (SD=1,78)	5,21 (SD=1,42)	5,4 (SD=1,73)
Erinevate sõnade arv	Ümberjutustus	25,5 (SD=7,53)	20,7 (SD=7,94)	24,5 (SD=6,08)
	Vahendamata jutustus	19,5 (SD=5,26)	17,1 (SD=6,52)	20,1 (SD=6,55)

\*statistiliselt oluline erinevus ÜK SKAP ja KK SKAP vahel; \*\* statistiliselt oluline erinevus KK EK ja KK SKAP vahel; \*\*\* statistiliselt oluline erinevus ÜK SKAP ja KK EK vahel

SD - standardhälve

Ümberjutustuste tulemustes oli kõige suurem keskmine sõnade arv ja lausungite arv KK EK laste narratiivides. Erinevaid sõnu leidis enim aga ÜK SKAP laste jutustustes. Kolme tunnuse lõikes olid kõige madalamad keskmised produktiivsuse näitajad KK SKAP rühmal.

Vahendamata jutustustes on keskmiselt kõige enam sõnu ja lausungeid ÜK SKAP lastel. Keskmine erinevate sõnade hulk oli suurim KK EK laste rühmal. Madalaimad keskmised tulemused olid oodatult KK SKAP rühmas. Ühegi rühma lõikes ei tulnud kummagi jutustusviisi korral välja statistiliselt olulist erinevust.

### Arutelu

Käesoleva magistritöö eesmärgiks oli selgitada kakskeelsete keelepuudega, kakskeelsete eakohase arenguga ja ükskeelsete keelepuudega rühma narratiivide võrdluse teel välja tunnused, mis eristavad uuritud lasterühmasid. Uuriti 14 kakskeelset keelepuudega, 20 kakskeelset eakohase arenguga ja 17 ükskeelset keelepuudega last. Hinnati narratiivi sidususe, grammatilise õigsuse, voolavuse ja produktiivsuse tunnuseid. Tunnuseid hinnati kahe erineva hindamisviisi alusel – esiteks kasutati Narratiivi Hindamisskaalat (NHS) ja teiseks hinnati erinevate tunnuste kasutamise keskmist sagedust, mõningatel juhtudel ka suhtelist sagedust. Tunnuseid hinnati kahe erineva jutustamisviisi puhul – ümberjutustuse ja vahendamata jutustuse.

Esimeseks uurimisküsimuseks oli, **millised mikrostruktuuri tunnused eristavad kakskeelsete keelepuudega, kakskeelsete eakohase arenguga ja ükskeelsete keelepuudega laste narratiive**. Selleks hinnati narratiive esmalt NHSi mikrostruktuuri kategooriate – sidususe, viitamise ja grammatilise õigsuse osas. Ühegi kategooria ega mikrostruktuuri koondskoori osas ei esinenud rühmade tulemuste vahel statistiliselt olulist erinevust. Vaadates kategooriate osas arvutatud p-väärtusi, võib siiski väita, et teatud kategooriates olid gruppidevahelised erinevused suuremad ning seega oleks mõttekas järgnevates uuringutes neile täpsemalt keskenduda. Näiteks nii vahendatud kui vahendamata jutustustes avaldus suurem erinevus KK SKAP ja KK EK lastel grammatika kategoorias, mistõttu võib grammatiliste oskuste hindamine olla üks kriteerium KK SKAP lastel keelepuude diagnoosimiseks. KK SKAP ja ÜK SKAP laste grammatilisi oskusi võiks täpsemalt võrrelda eelkõige vahendamata jutustustes. Erinevus KK SKAP ja ÜK SKAP grammatiliste oskuste osas oli mingil määral vastandlik kirjanduses leitud. Nimelt Cleave et al. (2010) hindasid samuti KK SKAP ja ÜK SKAP rühmade narratiive ning leidsid, et mõlemad grupid said sarnaselt nõrgad tulemused. KK SKAP ja ÜK SKAP rühmade puhul tasuks edaspidi tähelepanu pöörata ka sidususe vahendite kasutamisele. Eestis puuduvad varasemad tööd, kus oleks kasutatud NHSi KK SKAP laste narratiivide hindamiseks. Kuigi NHS on sidususe kategoorias osutunud edukaks ÜK EK ja ÜK SKAP laste eristamisel (Teiter, 2010), on lõputöödest ka välja tulnud, et Narratiivi Hindamisskaala ÜK SKAP ja KK EK narratiive ei erista ning mõlema grupi tulemused on pigem madalal tasemel (Kuuseoja, 2014). Võttes arvesse ka käesoleva töö tulemusi, võib oletada, et NHS ei ole sobiv vahend atüüpilise arenguga lasterühmade eristamiseks.

Sidususe vahendite keskmise kasutamise osas avaldus ümberjutustustes statistiliselt oluline erinevus KK SKAP ja KK EK lasterühmade vahel viisi- ja seisundimäärsõnade osas.



Teiter (2010) uuris samade tunnuste alusel ÜK SKAP ja ÜK EK laste narratiive ning leidis, et üldlaiendite, määrsõnade ja asesõnade kasutuses osas on gruppide vahel erinevus. Käesolevas töös sarnast tulemust kakskeelsete laste rühmadega korrata ei õnnestunud. Kuigi uuringu põhjal võiks määrsõnu pidada KK SKAP lapsi KK EK lastest eristavaks tunnuseks, oleks vajalikud täpsemad uuringud antud tunnuse osas. Nimelt esinesid narratiivide hindamisel määrsõnade osas kõige suuremad hindajatevahelised erinevused, mis tõenäoliselt olid seotud osade hindajate väheste teadmistega. Seda arvestades võib pigem väita, et kolme uuritud lasterühma tulemused olid kahe erineva jutustamisviisi korral sarnased. Statistiliselt oluline erinevus esines KK SKAP ja KK EK laste vahel veel tegusõna sama ajavormi kasutamise osas. KK EK laste jutustustes oli oluliselt rohkem kasutatud sidususe tagamiseks verbi sama ajavormi. Kuna õige ajavormi kasutamine on osaliselt seotud ka lapse grammatiliste oskustega, ei ole üllatav, et keelepuudega lastel selle sidususe vahendi kasutamisega raskused tekkisid. Saadud tulemused on võrdluses Teiteri (2010) tööga, kus võrreldi ÜK EK ja ÜK SKAP lapsi, vastandlikud. Nimelt kasutasid nii eakohase arenguga kui keelepuudega ükskeelsed lapsed edukalt tegusõna sama ajavormi sidususe tagamiseks ning statistiliselt olulist erinevust nende sooritusel ei esinenud. Kolme grupi võrdluses kasutasid KK SKAP lapsed sidususe saavutamiseks teistest rühmadest enam otsest kordust. Kuna otsese korduse näol on tegemist sidususe vahendiga, mis on omane madalama taseme narratiividele, on selline erisus mõistetav. Muus osas kasutasid keskmiselt kõige rohkem sidususe vahendeid KK EK lapsed ning sarnaselt madalaid tulemusi said kakskeelsed ja ükskeelsed keelepuudega lapsed. KK SKAP laste tulemused jäid kõige nõrgemateks ka keskmise erinevate sidususe vahendite arvu ning sidususe vahendite keskmise hulga osas. Parimad tulemused olid aga KK EK lastel.

Mikrostruktuuri tunnusena hinnati ka kõne voolavust, täpsemalt keskmist takistuste arvu lasterühmade narratiivides. Takistustena vaadeldi täitesõnade ja üneemide kasutamist, poolikute sõnade ja lausete ning lausete ümbersõnastamise, sõnakorduste ja pauside esinemist. Ühegi uuritud grupi tulemuste vahel ei ilmnenu kummagi jutustamisviisi korral statistiliselt olulist erinevust. Selline tulemus kinnitas kirjandusest ÜK EK ja ÜK SKAP laste kohta leitud (Scott, Windsor, 2000). Vaadates üldiseid tendentse keskmises takistuse arvus, ei erine lasterühmad oluliselt narratiivides esinenud takistuste keskmise hulga poolest, küll võib aga väita, et erinevatel lasterühmadel esineb rohkem teatud liiki takistusi. Valdavalt esineb rohkem takistusi kakskeelsete laste rühmades ning sageli on nende narratiivides enam poolikuid lauseid, sõnu ja ümbersõnastusi. Keelepuudega laste rühmade narratiivides võib omakorda leida rohkem sõnakordusi. Sarnane tulemus on saadud ka välismaistes uuringutes,

kus ÜK SKAP laste kõnes esines samuti rohkem kordusi ja pause kui ÜK EK lastel (Goa et al., 2008; Nettelbladt, Hansson, 1999).

Lasterühmade narratiive võrreldi veel grammatika tunnuste osas. Erinevate agrammatismi tüüpide võrdluses esines statistiliselt oluline erinevus KK SKAP ja ÜK SKAP laste ümberjutustustes morfoloogilise agrammatismi esinemise osas. Varasemad välismaised uuringud on näidanud, et KK SKAP ja ÜK SKAP laste jutustused on grammatika osas üsna sarnased (Cleave et al., 2010), mistõttu oli antud tulemus üllatav. KK SKAP ja KK EK laste narratiivides oli oluliselt rohkem morfoloogilisi vigu kui ÜK SKAP laste omades. Tulemusi võib põhjendada sellega, et koolieelseks eaks on ÜK SKAP lapsed ületanud raskused grammatikas ning keelepuudega seotud probleemid avalduvad nüüd rohkem narratiivi loomes. Suksessiivse kakskeelsusega lastel, kes on eesti keelega kokku puutunud ca 3-4 a, on kõneloomes just esil erinevad grammatilised vead, eriti morfoloogilised.

Täpsemalt vaadati ka tegusõna- ja käändsõnavormide vigade esinemist laste jutustustes. Statistiliselt oluline erinevus ilmnis käändevormivigade keskmises hulgas lasterühmade jutustustes. Nimelt tegid KK SKAP lapsed nii ümberjutustustes kui vahendamata jutustustes statistiliselt oluliselt rohkem vigu käändevormide kasutamisel kui KK EK ja ÜK SKAP lapsed. Tulemus on üllatav, sest ainsas varasemas KK SKAP lapsi uurinud magistritöös leiti, et nii KK SKAP kui ÜK SKAP lapsed teevad sarnasel hulgal vigu tegusõna- ja käändevormide moodustamisel (Rants, Raja, 2013). Tegemist oli küll vormide kasutamisega testisituatsioonis. Seega uuriti vormide kasutust teisel viisil, millega võib erinevaid tulemusi ka põhjendada. Kuna eesti keeles on mitmekülgne käändevormistik, on oodatav, et keelepuudega lastel esineb olulisi raskusi selle omandamisel. Samuti võib kakskeelsete laste kõne areng hilistuda ning lisades sellele keelepuudest tulenevad raskused grammatiliste oskuste omandamisel, on arusaadav, miks KK SKAP lastel koolieelses eas käändevormidega nii suured raskused tekivad. Eelpool mainituga seonduvalt avaldus statistiliselt oluline erinevus ka keeleliselt korrektsete lausungite hulgas – KK SKAP laste vahendamata jutustustes oli oluliselt vähem grammatiliselt õigesti vormistatud lausungeid kui KK EK ja ÜK SKAP laste narratiivides. Selline erinevus oli üllatav, sest kirjanduse põhjal eeldati, et ka KK EK ja ÜK SKAP lastel tekivad lausete keeleliselt õige vormistamise osas suured raskused (Liles et al., 1995, Zakharova, 2015).

Vaadates üldiseid tendentse grammatikavigade osas, on näha, et koolieelseks eaks on ÜK SKAP lapsed juba eelpoolmainitud põhjustel raskused morfoloogia osas ületanud ning valdavaks muutuvad süntaksivead. Ka Soodla et al. (2010) leidis, et ÜK SKAP narratiivides on ülekaalus pigem süntaksivead. KK EK laste narratiivides esineb samuti grammatikavigu,

kuid neid ei ole nii suurel hulgal kui ülejäänud kahes grupis ning valdavateks on morfoloogiline ja süntaktiline agrammatism. Sama tulemuseni jõudsid ka Liiv ja Niinepuu (2013), kelle uuritud KK EK lapsed tegid kõnetesti ülesannetes enim morfoloogilisi ja süntaktilisi vigu. KK SKAP lastel esineb rohkelt vigu kõigi nelja agrammatismi tüübi osas, kuid vigade proportsioonid on sarnasemad KK EK laste kui ÜK SKAP laste omadega ehk valdavas osas on tegu morfoloogilise ja süntaktilise agrammatismiga. Lausetasandil, liitlausungite keskmise hulga osas, ei olnud KK SKAP laste tulemused üllatavalt kõige nõrgemad – keskmiselt kõige vähem liitlausungeid sisaldasid hoopiski ÜK SKAP laste narratiivid. Enim liitlausungeid leidis KK EK laste narratiivides ning ümberjutustuse osas võib öelda, et KK SKAP laste narratiivid olid sarnasemad KK EK laste kui ÜK SKAP omadega. Vahendamata jutustuses avaldusid aga selgemini KK SKAP laste raskused ning nende keskmine tulemus oli sarnasem ÜK SKAP lastele. Liitlausungite osakaalu osas kogu lausungite hulgast oli huvitaval kombel ümberjutustustes parim tulemus KK SKAP lastel, halvim aga ÜK SKAP lastel. Vahendamata jutustustes olid sama näitaja poolest edukaimad KK EK lapsed ning nõrgimad keelepuudega laste rühmad. Tulemused kinnitavad osaliselt Kuuseoja (2014), Zakharova (2015) ja Teiteri (2010) omi, st et nii KK EK kui ÜK SKAP lapsed kasutavad oma jutustustes vähe liitlausungeid.

Lausungi keskmist pikkust olulise grammatiliste oskuste näitajana antud uuringu tulemuste põhjal kasutada ei ole mõtet, kuna tulemused erinevate rühmade ja jutustamisviiside lõikes olid väga sarnased. Tulemus ei olnud vastavuses kirjandusega, kus leiti, et KK SKAP lapsed kasutavad keskmiselt lühemaid lausungeid kui KK EK lapsed (Rezzonico et al., 2015).

Viimasena hinnati narratiivide produktiivsuse näitajaid, kuid statistiliselt olulist erinevust ei leitud ühegi uuritud rühma tulemuste vahel. Keskmise sõnade arvu, lausungite arvu ja erinevate sõnade arvu osas võib öelda, et KK SKAP lastel olid nii vahendamata jutustustes kui vahendatud jutustustes veidi lühemad narratiivid. Kõrgeimate näitajate osas olid ÜK SKAP ja KK EK lastel aga suhteliselt sarnased tulemused. Erinevalt Cleave et al. (2010) uuringust, eristasid produktiivsuse näitajad mingil määral KK SKAP ja ÜK SKAP lasterühmasid. Tulemus oli osaliselt sarnane Rezzonico et al. (2015) ja Tsimpli et al. (2016) omadega, ehk erinev sõnade arv eristas KK SKAP lapsi nii KK EK kui ÜK SKAP lastest. Samas leidis osalise kinnituse ka varasem leid, et KK SKAP ja KK EK laste narratiivid erinevad pikkuse poolest (Iluz-Cohen, Walters, 2012).

Teise uurimisküsimusena taheti teada, kas ja milline jutustamisviis – vahendamata jutustus või ümberjutustus – eristab paremini kakskeelseid keelepuudega, kakskeelseid

eakohase arenguga ja ükskeelseid keelepuudega lapsi. Hinnatud tunnuste lõikes tuli statistiliselt olulisi erinevusi välja vähe ning need erinevused jagunesid vahendatud ja vahendamata jutustuste osas umbes pooleks. Seega ei tulnud uuringust otseselt välja, kumb jutustamisviis oleks hindamisel parem ja seetõttu tasub kaaluda mõlema jutustamisviisi kasutamist. Produktiivsuse tunnuste osas võib öelda, et pikemad olid laste ümberjutustused, mistõttu võimaldavad need analüüsiks rohkem keelelist materjali. Kuigi ümberjutustuste puhul oli lastel olemas ka näidis, tegid nad siiski rohkem grammatikavigu just neis. Veel võib väita, et vähesel määral kasutasid lapsed enam sidususe vahendeid ümberjutustustes, mistõttu võimaldaks see jutustamisviisi ka siduvate vahendite kasutamise hindamiseks tõenäoliselt rohkem materjali. Arvatavasti soosis näidisjutt pikemate narratiivide loomet, samuti andis näidise erinevate võimalike sidususe vahendite kasutamise osas. Samas võib arvata, et lapsed üritasid lugu ümber jutustada sarnaste lausungitega nagu näidises, kuid ei suutnud neid korrektselt moodustada, mistõttu oli narratiivides palju vigu. Ümberjutustuste puhul tekib alati ka küsimus, kas ja kuidas laps üldse mõistis kuulnud näidisteksti. Kõnetakistused avaldusid veidi enam vahendamata jutustustes. Kuna tegemist on kognitiivselt raskema ülesandega, kus laps peab hoidma mälus jutustuse plaani, samal ajal leides sobivaid keelelisi vahendeid oma mõtete väljendamiseks, on takistused kõne voolavuses oodatavad ning seetõttu võiks nende hindamisel eelistada vahendamata jutustust.

Uuringule püstitati kirjanduse põhjal üks hüpotees. Nimelt eeldati, et erinevate lasterühmade jutustuste mikrostruktuurid on sarnased kõne produktiivsuse ja voolavuse näitajate osas, kuid erinevad grammatiliste oskuste ja sidususe näitajate osas. Püstitatud hüpotees sai osalise kinnituse. Uuritud lasterühmade jutustuste mikrostruktuuri tunnused on tõesti sarnased ning produktiivsuse kui ka voolavuse näitajate osas ei leitud ühtegi statistiliselt olulist erinevust. Seega oli tulemus vastav kirjanduse põhjal oodatuga (Fiestas et al., 2005; Scott, Windsor, 2000). Sellise tulemuse tõttu on küsitav, kas neid tunnuseid peaks kasutama erinevate lasterühmade tulemuste eristamiseks. Siiski oleks vajalikud täiendavad uuringud suuremate valimitega, et antud väidet lõplikult kinnitada. Hüpoteesis eeldati, et sidususe vahendid võiksid olla sobivad erinevate lasterühmade eristamisel. Kümnest hinnatud tunnusest tuli statistiliselt oluline erinevus välja KK SKAP ja KK EK laste tulemuste vahel ainult kahe tunnuse – viisi- ja seisundimäärsõnade ning tegusõna sama ajavormi kasutamise osas. Saadud tulemus lükkas osaliselt ümber varasemate uuringute tulemused sidususe tunnuste hindamise efektiivsuse osas (Norbury, Bishop, 2003; Teiter, 2010; Kupersmitt et al., 2014). Määrsõnade kasutamise kohta leiti, et neid tulemusi ei saa üldistada, kuna hindajate hinnangute vahel ilmnemine liialt suured erinevused. Seega oleks ka määrsõnade osas vajalikud

täiendavad uuringud. Kokkuvõttes võib kümnest tunnusest lugeda rühmi eristavaks ainult ühe, mistõttu töö autor leiab, et sidususe vahendite kasutamise hindamine ei ole antud uuringu põhjal piisav erinevate lasterühmade eristamiseks ja hüpotees ei leidnud sidususe osas kinnitust. Viimasena eeldati, et grammatiliste oskuste näitajad võiksid eristada erinevaid lasterühmi. KK SKAP laste jutustuste grammatika tunnuste kasutus osutus statistiliselt oluliselt nõrgemaks, võrreldes teiste rühmade tulemustega, mitme tunnuse osas. Tuli välja, et KK SKAP laste narratiivides esines ÜK SKAP lastega võrreldes oluliselt rohkem morfoloogiavigu, ÜK SKAP ja KK EKlastega võrreldes aga oluliselt rohkem käändevormivigu ja vähem keeleliselt korrektseid lausungeid. Võib öelda, et hüpotees sai grammatika osas osaliselt kinnituse. Ka varasemad uuringud on rõhutanud, et grammatiliste oskuste hindamine on oluline osa keelepuudega laste eristamisel muudest rühmadest (Cleave et al., 2010; Soodla et al., 2010). KK SKAP lastel on võrreldes teiste uuritud rühmadega olulised raskused grammatiliste oskuste omandamisel, mistõttu võib grammatiliste oskuste näitajate hindamine olla oluline aspekt KK SKAP laste diagnoosimisel. Kuigi KK SKAP laste tulemused olid nõrgemad kõigi hinnatud tunnuste osas, oleks mõistlik keskenduda just käändevormide vigade ja erinevate agrammatismide esinemissagedusele. Esmast infot lapse kõne arengu taseme kohta võib saada ka keeleliselt korrektsete lausungite osakaalu hinnates.

Käesoleva töö tulemuste üldistamisse peaks suhtuma kriitiliselt, kuna tegemist oli väikese valimiga. Andmeid kogudes tekkis ka küsimus võimaliku diagnostikaprobleemi kohta, kuna töötavad logopeedid väljendasid raskusi seoses KK SKAP laste diagnoosimisega. Selle probleemi välistamiseks peaks edasistes KK SKAP laste uuringutes olema lapsed diagnoositud kahe spetsialisti poolt või valitud spetsiaalsete ülesannete soorituse põhjal. Nentima peab ka hindamisviisi mõju tulemustele. Probleemide vältimiseks peaks järgmiste uuringute jaoks olema välja töötatud täpsem hindamisvahend kui antud magistritöös, samuti oleks hindajate erinevate oskuste tõttu abiks nende väljakoolitamine. Nagu ikka kakskeelsete laste uuringutes, on raske kontrollida faktoreid, mis mõjutavad laste arengut ja keeleliste oskuste kujunemist. Kuigi sobivaid lapsi on keeruline leida, võiks järgmistes uuringutes kaaluda valimi kriteeriumite rangemaks muutmist, et leida võimalikult sarnase keeltega kokkupuute taustaga lapsed. Samuti peab tõdema, et keelepuudega laste rühmad võivad olla narratiivide hindamise ülesandes eelisseisus, kuna tõenäoliselt on nad tekstiloomega seotud oskusi harjutanud kõneteraapias.

Käesoleva töö väärtus seisneb infos, mida see annab eelkõige KK SKAP laste jutustuste mikrostruktuuri tunnuste kohta. Eestis on KK SKAP laste narratiivid täielikult uurimata valdkond ning antud magistritöö oli esimene samm selle olukorra parandamiseks.

Kokkuvõttes võib öelda, et KK SKAP laste narratiivid ei ole KK EK ja KK SKAP laste jutustustega mikrostruktuuri osas nii sarnased, kui arvatakse. Kuigi NHS tõenäoliselt ei ole piisavalt täpne hindamisvahend KK SKAP laste jutustuste hindamiseks, saab narratiive siiski eristada, keskendudes üksikutele mikrostruktuuri tunnustele. Antud töös leiti, et lasterühmade eristamiseks on kõige parem kasutada erinevaid grammatiliste oskustega seotud näitajaid, milles KK SKAP laste tulemused on teistest lasterühmadest oluliselt nõrgemad. Saadud tulemusi peaks kindlasti kinnitama suuremate valimitega uuringutes.

### **Tänu sõnad**

Täna uuringus osalenud lapsed ja nende vanemad, kes andsid loa laste uurimiseks. Samuti tänan kõiki koolieelsete lasteasutuste direktoreid, õppealajuhatajaid, pedagooge ja logopeede, kelle abita magistr töö ei oleks valminud.

**Autorsuse kinnitus**

Kinnitan, et olen koostanud käesoleva lõputöö ise ning toonud korrektselt välja teiste autorite ja toetajate panuse. Töö on koostatud lähtudes Tartu Ülikooli haridusteaduste instituudi lõputöö nõuetest ning on kooskõlas heade akadeemiliste tavadega.

Allkiri:

Kuupäev:



### Kasutatud kirjandus

Aidulo, L. (2007). *5-6-aastaste eesti-vene kakskeelsete laste tekstilooe: olupildi järgi jutustamine*. Bakalaureusetöö. Tartu Ülikool.

Armon-Lotem, S. (2012). Bilingual children with SLI – the nature of the problem. *Bilingualism: Language and Cognition*, 15, 1-4.

Baker, C. (2011). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. USA: MCNaughton & Gunn Ltd.

Bedore, L. M., Peña, E. D. (2008). Assessment of Bilingual Children for Identification of Language Impairment: Current Findings and Implications for Practice. *The International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 11, 1-29.

Bedore, L. M., Fiestas, C. E., Peña, E. D., Nagy, V. J. (2006). Cross-language comparisons of maze use in Spanish and English in functionally monolingual and bilingual children. *Bilingualism: Language and Cognition*, 9, 233-247.

Bedore, L. M., Peña, E. D., Gillam, R. B., Ho, T.-H. (2010). Language Sample Measures and Language Ability in Spanish English Bilingual Kindergartens. *Journal of Communication Disorders*, 43, 498-510.

Berman, R. A. (2009). Language development in narrative contexts. E. L. Bavin (Toim), *The Cambridge Handbook of Child Language* (pp. 355-375). Cambridge: Cambridge University Press.

Berman, R. A., Slobin, D. I. (1994). *Relating events in narrative: A crosslinguistic developmental study*. USA: Lawrence Erlbaum Associates.

Bohnacker, U. (2016). Tell me a story in English or Swedish: Narrative production and comprehension in bilingual preschoolers and first graders. *Applied Psycholinguistics*, 37, 19-48.

Botting, N. (2002). Narrative as a tool for the assessment of linguistic and pragmatic impairments. *Child Language Teaching and Therapy*, 18, 1-21.

- Butler, G. B., & Hakuta, K. (2006). Bilingualism and Second Language Acquisition. T. K. Bhatia, & W. C. Ritchie (Toim), *The Handbook of Bilingualism* (lk 114-145).UK: Blackwell Publishing.
- Cleave, P L., Girolametto, L. E., Chen, X., Johnson, C. J. (2010). Narrative abilities in monolingual and dual language learning children with specific language impairment. *Journal of Communication Disorders*, 43, 511-522.
- Corder, G. W., Foreman, D. I. (2014). *Nonparametric Statistics: a Step-by-Step Approach*. New Jersey: John Wiley & Sons Inc.
- van Dijk, T. A., Kintsch, W. (1983). *Strategies of Discourse Comprehension*. New York: Academic Press.
- Epstein, S.-A., Phillips, J. (2009). Storytelling skills of children with specific language impairment. *Child Language Teaching and Therapy*, 25, 285-300.
- Fey, M. E., Catts, H. W., Proctor-Williams, K., Tomblin, B. J., Zhang, X. (2004). Oral and Written Story Composition Skills of Children with Language Impairment. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 47, 1301-1318.
- Fiestas, C. E., Bedore, L. M., Peña, E. D., Nagy, V. J. (2005). Use of Mazes in the Narrative Language Samples of Bilingual and Monolingual 4- to 7-year old Children. J. Cohen, K. T. McAlister, K. Rolstad & J MacSwan (Toim), *ISB4: Proceedings of the 4<sup>th</sup> International Symposium on Bilingualism* (lk 730-740). Somerville: Cascadilla Press.
- Guo, L.-Y., Tomblin, B. J., Samelson, V. (2008). Speech Disruptions in the Narratives of English-Speaking Children With Specific Language Impairment. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 51, 722-738.
- Gutiérrez-Clellen, V. F. (2002). Narratives in Two Languages: Assessing Performance of Bilingual Children. *Linguistics and Education*, 13, 175-197.
- Gutiérrez-Clellen, V. F., Simon-Cereijido, G., Wagner, C. (2008). Bilingual children with language impairment: A comparison with monolinguals and second language learners. *Applied Psycholinguistics*, 29, 3-19.
- Hallap, M. (2006). Kakskeelne laps logopeedi juures. *Eripedagoogika*, 26, 40-46.

- Hallap, M., Padrik, M., Raudik, S. (2014). Käänevormide kasutamise oskus eakohase arenguga vene-eesti kakskeelsetel ning spetsiifilise kõnearengupuudega ükskeelsetel lastel. *Eesti Rakenduslingvistika Ühingu aastaraamat*, 10, 73-90.
- Hasson, N., Camilleri, B., Jones, C., Smith, J., Dodd, B. (2013). Discriminating disorder from difference using dynamic assessment with bilingual children. *Child Language Teaching and Therapy*, 29, 57-75.
- Hayward, D. V., Gillam, R. B., Lien, P. (2007). Retelling a Script-Based Story: Do Children With and Without Language Impairments Focus on Script and Story Elements?. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 16, 235-245.
- Heina, M. (2009). *Käände- ja pöördvormide moodustamise oskus kakskeelsetel koolieelikutel*. Bakalaureusetöö. Tartu Ülikool.
- Heina, M. (2011). *Käänevormide kasutamine ja mõistmine spetsiifilise kõnearengupuudega lastel*. Magistritöö. Tartu Ülikool.
- Hoffman, L. M. (2009). The Utility of School-Age Narrative Microstructure Indices: INMIS and the Proportion of Restricted Utterances. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 40, 365-375.
- Iluz-Cohen, P., Walters, J. (2012). Telling stories in two languages: Narratives of bilingual preschool children with typical and impaired language. *Bilingualism: Language and Cognition*, 15, 58-74.
- Justice, L. M., Bowles, R. P., Kaderavek, J. N., Ukrainetz, T. A., Eisenberg, S. L., Gillam, R. B. (2006). The Index of Narrative Microstructure: A Clinical Tool for Analyzing School-Age Children's Narrative Performance. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 15, 177-191.
- Kaderavek, J. N., Sulzby, E. (2000). Narrative Production by Children With and Without Specific Language Impairment: Oral Narratives and Emergent Readings. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 43, 34-49.
- Karlep, K. (1998). *Psühholingvistika ja emakeeleõpetus*. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Karlep, K. (2003). *Kõnearendus. Emakeele abiõpe II*. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.

- Karlsson, F. (2002). *Üldkeeleteadus*. Tallinn: Eesti Keele Sihtasutus.
- Kasik, R. (2007). *Sissejuhatus tekstiõpetusse*. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Kohnert, K. (2008). *Language Disorders in Bilingual Children and Adults*. San Diego: Plural Publishing.
- Kohnert, K., Windsor, J., Yim, D. (2006). Language-Based Processing Tasks Separate Children with Language Impairment from Typical Bilinguals? *Learning Disabilities Research & Practice*, 21, 19-29.
- Kuuseoja, M. (2008). *Kuueaastaste kakskeelsete koolieelikute tekstloome: jutustuste terviklikkus ja sidusus*. Bakalaureusetöö. Tartu Ülikool.
- Kuuseoja, M. (2014). *Kuueaastaste kakskeelsete koolieelikute tekstiloome: jutustuste makro- ja mikrostruktuur*. Magistritöö. Tartu Ülikool.
- Kupersmitt, J., R., Yifat, R., Kulka, S. B. (2014). The development of coherence and cohesion in monolingual and sequential bilingual children's narratives. *Narrative Inquiry*, 24, 40-76.
- Leonard, L. B. (2014). *Children with Specific Language Impairment*. Cambridge: The MIT Press.
- Lever, R., Senechal, M. (2011). Discussing stories: On how dialogic reading intervention improves kindergartners' oral narrative construction. *Journal of Experimental Child Psychology*, 108, 1-24.
- Liiv, M., Niinepuu, H. (2013). *Kakskeelsete koolieelikute jutustamisoskuse ja grammatiliste oskuste seos*. Bakalaureusetöö. Tartu Ülikool.
- Liles, B. Z., Duffy, R. J., Merrit, D. D., Purcell, S. L. (1995). Measurement of narrative discourse ability in children with language disorders. *Journal of Speech and Hearing Research*, 38, 415-425.
- Lukács, A., Leonard, L. B., Kas, B. (2010). Use of noun morphology by children with language impairment: the case of Hungarian. *International Journal of Language and Communication Disorders*, 45, 145-161.
- McAlpine, L. (2016). Miks kasutada narratiivi? Lugu narratiivist. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri*, 4, 6-31.

- Meisel, J. (2006). The Bilingual Child. W. T. K. Bhatia (Toim), *The Handbook of Bilingualism* (lk 91-113). UK: Blackwell Publishing.
- Mäesaar, K. (2010). *Narratiivi loome oskused 5-6 aastastel lastel*. Magistritöö. Tartu Ülikool.
- Mäesaar, K., Padrik, M., Hallap, M. (2011). Assessment of the Coherence of Preschool Children's Picture-Elicited Narratives. J. Mikk, M. Veisson, & P. Luik (Toim), *Estonian studies in Education: Preschool and primary education* (lk 42-58). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Nettelbladt, U., Hansson, K. (1999). Mazes in Swedish pre-school children with specific language impairment. *Clinical Linguistics & Phonetics*, 13, 483-497.
- Norbury, C. F., Bishop, D. V. (2003). Narrative skills of children with communication impairments. *International Journal of Language and Communication Disorders*, 3, 287-313.
- Novogrodsky, R. (2015). Specific Language Impairment (SLI) is not specific enough. S. Stavrakaki (Toim), *Specific Language Impairment: Current trends in research* (lk 113-123). Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins.
- Orgassa, A., Weerman, F. (2008). Dutch gender in specific language impairment and second language acquisition. *Second Language Research*, 24, 333-364.
- O'Toole, C., Hickey, T. (2013). Diagnosing language impairment in bilinguals: professional experience and perception. *Child Language Teaching and Therapy*, 29, 91-109.
- Padrik, M. (2006). Milles seisneb kõnearengu puude spetsiifilisus? *Eripedagoogika* 26, 13-19.
- Padrik, M. (2016a). Spetsiifiline kõnearengu puue (alaalia). M. Padrik, & M. Hallap (Toim), *Kommunikatsioonipuuded lastel ja täiskasvanutel: märkamine, hindamine ja teraapia* (lk 357-391). Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus
- Padrik M. (2016b). Alakõne. M. Padrik & M. Hallap (Toim), *Kommunikatsioonipuuded lastel ja täiskasvanutel: märkamine, hindamine ja teraapia* (lk 305-352). Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus

- Padrik, M., Hallap, M. (2008). Keel ja kõne: kuulamine ja kõnelemine, lugemine ja kirjutamine. E. Kikas (Toim), *Õppimine ja õpetamine koolieelses eas* (lk 276-301). Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Paradis, J. (2010). The interface between bilingual development and specific language impairment. *Applied Psycholinguistics*, 31, 227-252.
- Paradis, J., Crago, M., Genesee, F., Rice, M. (2003). French-English Bilingual Children With SLI: How Do They Compare With Their Monolingual Peers?. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 46, 113-127.
- Patterson, J. L. (2000). Observed and Reported Expressive Vocabulary and Word Combinations in Bilingual Toddlers. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 43, 121-128.
- Paul, R., Smith, R. L. (1993). Narrative Skills in 4-Year-Olds With Normal, Impaired, and Late-Developing Language. *Journal of Speech And Hearing Research*, 54.
- Pearce, W. M., McCormack, P. F., James, D. G. (2003). Exploring the boundaries of SLI: findings from morphosyntactic and story grammar analyses. *Clinical Linguistics & Phonetics*, 17, 325-334.
- Pearson, B. Z. (2009). Children with two languages. E. L. Bavin (Toim), *The Cambridge Handbook of Child Language* (lk 379-397). Cambridge: Cambridge University Press.
- Peña E. D., Bedore, L. M., Zlatic-Giunta, R. (2002). Category-Generation Performance of Bilingual Children: The Influence of Condition, Category, and Language. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 45, 938-947.
- Raja, M., Raja, M.-L. (2013). *Kakskeelsete spetsiifilise kõnearengupuudega koolieelikute arengutaseme hindamine*. Magistritöö. Tartu Ülikool.
- Rezzonico, S., Chen, X., Cleave, P. L., Greenberg, J., Hipfner-Boucher, K., Johnson, C. J., Milburn, T., Pelletier, J., Weitzan, E., Girolametto, L. (2015). Oral narratives in monolingual and bilingual preschoolers with SLI. *International Journal of Language and Communication Disorders*, 50, 830-841.
- Roch, M., Florit, E., Levorato, C. (2016). Narrative Competence of Italian-English bilingual children between 5 and 7 years. *Applied Psycholinguistics*, 37, 49-67.

- Rothweiler, M., Chilla, S., Babur, E. (2010). Specific language impairment in Turkish: Evidence from case morphology in Turkish-German successive bilinguals. *Clinical Linguistics & Phonetics*, 24, 540-555.
- Schneider, P., Hayward, D., Dube, R. V. (2006). Storytelling from pictures using the Edmonton Narrative Norms Instrument. *Journal of Speech-Language Pathology and Audiology*, 30, 224-238.
- Scott, C. M., Windsor, J. (2000). General Language Performance Measures in Spoken and Written Narrative and Expository Discourse of School-Age Children With Language Learning Disabilities. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 43, 324-339.
- Serratrice, L. (2007). Referential cohesion in the narratives of bilingual English-Italian children and monolingual peers. *Journal of Pragmatics*, 39, 1058-1087.
- Shapiro, L.R., Hudson, J.A. (1991). Tell Me a Make-Believe Story: Coherence and Cohesion in Young Children's Picture-Elicited Narratives. *Developmental Psychology*, 27, 960-974.
- Simon-Cereijido, G., Gutiérrez-Clellen, F. V. (2009). A cross-linguistic and bilingual evaluation of the interdependence between lexical and grammatical domains. *Applied Psycholinguistics*, 30, 315-337.
- Soodla, P. (2011). *Picture-Elicited Narratives of Estonian Children at the Kindergarten-School Transition as a Measure of Language Competence*. Doktoritöö: Tartu Ülikool.
- Soodla, P., Kikas, E. (2010). Macrostructures in the Narratives of Estonian Children With Typical Development and Language Impairment. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 53, 1321-1333.
- Soodla, P., Kikas, E., Pajusalu, R., Adamka, A., Parm, S. (2010). Vahendamata ja vahendatud narratiiv laste kõnearengu hindamisel. *Eesti Rakenduslingvistika Ühingu aastaraamat*, 6, 277-296.
- Stein, N. L., Glenn, C. G. (1979). An analysis of Story Comprehension in Elementary School Children. In R.O. Freedle (Ed). *New Directions in Discourse Processing. Advances in Discourse Processes*, Vol. 2. Norwood, NJ.: Ablex Publishing Corporation, 53-119.
- Suurküla, A., Otto, E. (2008). Lasteaialaps ja alakõne. Vahar, K. (Toim), *Lasteaialapse kõne – hääldusraskused, kõnetakistused, alakõne*. Tallinn: Trükikoda Iloprint.

- Zakharova, J. (2015). *Suktsessiivsete kakskeelsete koolieelikute jutustuste mikrostruktuuri ja keeleliste oskuste seos*. Magistritöö. Tartu Ülikool.
- Teiter, T. (2010). *5-6- aastaste laste vahendatud ja vahendamata jutustuste mikrostruktuur*. Magistritöö. Tartu Ülikool.
- Terasmaa, M. (2011). *Alakõnega 1. klassi õpilaste narratiivi loome oskused*. Bakalaureusetöö. Tartu Ülikool.
- Tilstra, J., McMaster, K. (2007). Productivity, Fluency, and Grammaticality Measures From Narratives: Potential Indicators of Language Proficiency? *Communication Disorders Quarterly*, 29, 43-53.
- Tribushinina, E., Mak, W. M., Andreiushina, E., Dubinkina, E., Sanders, T. (2017). Connective use in the narratives of bilingual children and monolingual children with SLI. *Bilingualism: Language and Cognition*, 20, 98-113.
- Tsimpli, I. A., Peristeri, E., Andreou, M. (2016). Narrative production in monolingual and bilingual children with specific language impairment. *Applies Psycholinguistics*, 37, 195-216.
- Tupits, K. (2016). *Narratiivi loome oskused autismispektri häirega 1.-2. klassi lastel*. Magistritöö. Tartu Ülikool.
- Wagner, C. R., Sahlén B., Nettelbladt, U. (1999). What's the story? Narration and comprehension in Swedish preschool children with language impairment. *Child Language Teaching and Therapy*, 15, 113-137.
- Westby, C., Moore, C., & Roman, R. (2002). Reinventing the Enemy's Language: Developing Narratives in Native American Children. *Linguistics and Education*, 13, 235-269.
- Väljataga, M. (2008). Narratiiv. *Keel ja Kirjandus*, nr 08-09, 684-697.



## Lisad

### Lisa 1. Pildiseeriad

#### *Pallilugu*



#### *Lumememmelugu*



## Lisa 2. Näidisjutustus

### *Lumememmelugu*

Oli ilus talvepäev. Päike paistis ja maad kattis valge lumi. Pille ehitas aias vahvat lumememme. Mati tuli ka õue mängima. Ta nägi Pillet ning läks tüdruku juurde. Mati tahtis koos Pillega lumememme teha. Poiss märkas, et lumememmel ei ole veel pead. Seetõttu otsustas ta ka ühe palli veeretada. Mati hakkas innukalt tegutsema. Ta veeretas ja veeretas, kuni pall oli hästi suur. Seejärel tõstis Mati pea lumememme otsa. Pille vaatas seda ehmunult pealt. Tüdruk kartis, et tema lumememm võib katki minna. Ja nii juhtuski. Lumememm vajus lössi. Luud kukkus maha ja nõõbidki pudenesid eest ära. Viimane pall oli tõesti liiga raske. Mati ehmus. Ta ei teadnud, et nii suur pall ei sobi lumememme peaks. Pille nägi, et tema lumememmest ei ole midagi alles jäänud ja lonkis nuttes toa poole. Mati aga jäi kurva näoga aeda seisma. Tal oli kahju, et ta tüdruku lumememme kogemata ära lõhkus.

### Lisa 3. Transkribeerimisjuhend

#### 1. Alustuseks pane kirja kogu lindistatud tekst.

Pane kõik sõnad kirja täpselt nii, nagu need on hääldatud (*sis, vä, nimodi, kule, ota, tegelt, öheksa*). Võõrsõnad pane kirja samuti vastavalt nende hääldusele (*jes, hellou, stoori*), mittekirjakeelsed liitsõnad kirjuta kokku (*onju, nojah, eksole*). Üneemide märkimine: lühikesed ühekordse tähega *e, a, ä* ja pikad kahekordse tähega ja neile järgi venitusemärk *aa:, ee:, ää:*. Köhatused märgi *khm*.

Osalejate märkimine: katsealuse lapse repliikide ette osalejat ei märgita, testi läbiviija ütluste ette märgitakse suurtäht T, millele järgneb koolon (T:). Testi läbiviija ütlused pane kursiivi, et nad eristuks lapse jutustusest.

Suure tähega märgitakse ainult nimed, kohanimed, lausungit alustatakse suure tähega ainult siis, kui see algab nimega, muidu väikse tähega.

Näiteks: *T: no räägi edasi.*

#### 2. Seejärel jaga tekst lausungiteks (märgid . ?)

Kõnevool jagatakse intonatsioonilisteks üksusteks. Lausungi lõpus on enamasti selgelt langev intonatsioon, mis osutab lõpetatust ja mida märgitakse punktiga (.). Tõusvat intonatsiooni lausungi lõpus tähistatakse küsimärgiga (?). Lausungi algust märgitakse järjekorranumbriga, lausungid algavad väikese tähega. Järjekorranumbriga tähista vaid need lapse lausungid, mis kuuluvad tema jutustusse (ära nummerda näiteks lausungit *Kas ma võin nüüd rääkima hakata?* vm). Alusta iga lausungit uuel realt.

Näiteks:

1. *poiss ja tüdruk kelgutaskid.*

2. *tüdruk sõitis alla ja põrkas vastu puud.*

...

3. Märgi ära pikemad (2 sekundit ja pikemad) pausid (...). Pausi märk tuleb vajadusel lausungi sisse või peale intonatsiooni tõusu või langust tähistavat märki.

Näiteks: *meil oli see nii. (...)*

#### 4. Edasi tuleks analüüsida üksiksõnu.

Märgi poolelijäänud sõnad (märk -, näiteks *tüdru-*), kokkuhääldatud liitsõnad märgi eraldi sõnadena (näiteks *jasiis* → *ja siis*), liitsõnade lahkühääldused aga märgi ühe sõnaga (*lume memm* → *lumememm*).

### **Märgid** (vaata ka näidist)

langev intonatsioon .

tõusev intonatsioon ?

paus (2 sek ja pikem) (...)

sõna poolelijäämine sidekriips poolelijäänud sõnaosa järel: si-

arusaamatu tekst {---}

### **Väike näidis**

1. tüdruk veeretab palli. (...)
2. ja siis paneb teise palli peale. (...)
3. poiss vehib käega et ütleb (...) pane see lumepall sinna suure palli peale. (...)

*T: jutusta edasi.*

4. poiss veeretab teise palli?
5. paneb sinna peale?
6. aga lumememmi keha vajub kat- lonti.
7. kokku vajub.
8. siis (...) siis poiss väheke on ku- õnnetu ja tüdruk nutab. (...)
9. siis veel poiss siis poiss on kurb ja tüdruk veel ikka nutab.

#### Lisa 4. Kodeerimise näide

##### Poiss, 6a9k, kakskeelne, eakohase arenguga

##### Ümberjutustus

1. mm (...) üks tüdruk nimega Kati (...) tegi lumememme.
2. ja tema juurde jooksis poiss nimega (...) Mui. (...)
3. ja siis (...) nad hakkasid ehitama lumememme.
4. poiss aitas teda. (...)
5. aga juhtus selline lugu et ta tegi su- liiga suure palli ja lumememm läks katki.
6. ja siis tüdruk läk- läks koju.

NHS: SID	NHS: VIIT	NHS: GRA	Asesõn.	Kordus	Sõno n./üld istus	Ajam ä.	Koha mä.	Viisi/ seisun dim.	Rõhu mä./ül d lai.	Sides õnad
3	3	3	4	0	0	0	0	1- <i>katki</i>	1- <i>liiga</i>	6
Tegus õ. ajav.	Ellips	Morf ofon. agr.	Morf oloog. agr.	Sünt. agr.	Leks.- sünt. agr.	Kään devo. vead	Verbi vo. vead			
+	0	0	0	0	0	0	0			
Õigei d laus.	Liitla used	Laus. kesk. pikk.	Erin. sõnu	Ünee/ täites õn.	Pool. sõn.	Pool. laus.	Sõnak ordus	Paus	Sõnu kokku	Laus. kokku
6	1	6,83	28	1	2	0	0	6	41	6

### Vahendamata jutustus

1. tüdruk ja koer mängisid palli.
2. aga järsku pall kukkus .. jõe- jõe... {---}mm tiiki.
3. tüdruk ehmus aga koer läks vette ja tõi palli tagasi.
4. ja siis nad mõlemad mängisid uuesti palli rõõmsalt.

NHS: VIIT	NHS: SID	NHS: GRA	Asesõ n.	Kord us (sid.)	Süno n./üld istus	Ajam ä.	Koha mä.	Viisi/ seisun dim.	Rõhu mä./ül dlai.	Sides õnad
2	2	2	1	3	1- vesi/ tiik	0	0	2- <i>järsku</i> <i>uuesti</i>	0	5
Tegus õ. ajav.	Ellips	Morf ofon. agr.	Morf oloog. agr.	Sünt. agr.	Leks.- sünt. agr.	Kään devo. vead	Verbi vo. vead			
+	0	0	0	0	0	0	0			
Õigei d laus.	Liitla used	Laus. kesk. pikk.	Erin. sõnu	Ünee/ täites õn.	Pool. sõn.	Pool. laus.	Sõnak ordus (voo.)	Paus	Sõnu kokku	Laus. kokku
4	1	7	21	1	1	0	0	0	28	4

Lisa 5. Narratiivi Hindamiskaala - mikrostruktuur

<b>Jutustuse mikrostruktuur</b>	<b>Kõrgem tase</b> (arenenud narratiiv –3 punkti)	<b>Keskmine tase</b> (arenev narratiiv – 2 punkti)	<b>Madal tase</b> (arenemata, oskuste puudumine – 1 punkt)
1. Viitesuhete võrgustik (viitamine)	<p>Jutus esinev viitesuhete võrgustik on <b>selge ja ühemõtteliselt arusaadav</b> kogu loo vältel.</p> <p><b>JA</b> Kasutab referendile viitamise võimalusi (asesõnad, sünonüümid, pärisnimed, eri üldistusastmega sõnad) <b>varieeruvalt</b>.</p>	<p><b>Viitamine ei ole alati selge ja järjekindel:</b> mõnel juhul ei ole piltide toeta võimalik aru saada, kellest või millest on jutt.</p> <p><b>VÕI</b> Viitamine on selge ja arusaadav, kuid laps <b>ei kasuta samaviitelisi sõnu</b> (nt <i>tüdruk ja koer mängisid palli. tüdruk viskas palli vette. tüdruk ei teadnud, kuidas palli kätte saada.</i>).</p>	<p>Kogu loo vältel pole võimalik aru saada, kellest või millest räägitakse.</p> <p><b>Liialdab asesõnadega.</b></p> <p><b>VÕI</b> Laps ei viita objektidele või tegelastele.</p> <p>Laps ei arvesta kuulajaga, ei teadvusta, et kuulaja ei pruugi aru saada, kellest/millest on jutt.</p>
2. Siduvate vahendite kasutamine	<p>Kasutab <b>erinevaid sidususe vahendeid</b> varieeruvalt: sidendeid nii lausungite kui osalause ühendamiseks (nt <i>ja, siis, ning, aga, et</i>); koha- ja ajamäärsõnu (nt <i>seal, lõpuks</i>), ellipsit** ehk väljajätet.</p> <p>Vigu sidendite kasutamisel esineb harva.</p>	<p><b>Kasutab siduvaid vahendeid strereotüüpselt:</b> valdavalt sidendeid <i>ja, siis, ja siis</i> + veel ühte sidendit (nt <i>aga, et</i>) või siduvat vahendit (nt koha- ja ajamäärsõna või ellipsit) lausungite ühendamiseks.</p> <p>Eksib sidendite kasutamisel üksikutel juhtudel (nt <i>aitas koera sest et hoidis tast kinni.</i>).</p>	<p><b>Ei kasuta sidendeid</b> lausungite ühendamiseks.</p> <p><b>VÕI</b> Kasutab ainult <b>üht tüüpi sidendeid</b> (nt <i>siis</i>, määrsõna <i>siin</i>).</p> <p><b>JA/VÕI</b> Kasutab valet sidendit.</p>

<p>3. Grammatiline õigsus ja keerukus</p>	<p>Jutustuses esinevad <b>nii liht- kui liitlausungid</b>. Lisaks grammatiliselt õigetele lihtlausungitele kasutab ka põimlausekonstruktsioone (nt <i>Kui...., siis.....; Sellepärast, et....; sest, et</i>), vastandava seosega rindlauseid (<i>aga, kuid</i>).</p> <p>Esinevad üksikud juhuslikud keelelised vääratused, mille laps parandab ise.</p>	<p>Ülekaalus <b>vähelaiendatud lihtlausungid ja ahellausungid</b>.</p> <p>Esineb üksikuid agrammatisme (nii sõnavormi kui süntaktilisi vigu).</p>	<p>Ülekaalus baaslausungid.</p> <p>Esinevad <b>mitmed agrammatilised lausungid</b>: elliptilised lausungid**, millest puudub üks või mitu lauseliiget; agrammatilised baas- ja vähelaiendatud lihtlauseid, ahellaused.</p> <p>Esinevad sõnavormivead.</p>
---	---	---	---



## **Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja lõputöö üldsusele kättesaadavaks tegemiseks**

Mina, Marju Lahtein (sünnikuupäev: 19.06.1990)

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) enda loodud teose „Keelepuudega suhtsessiivsete kakskeelsete koolieelikute jutustuste mikrostruktuuri tunnused“, mille juhendaja on Merit Hallap,
  - 1.1.reprodutseerimiseks säilitamise ja üldsusele kättesaadavaks tegemise eesmärgil, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace-is lisamise eesmärgil kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni;
  - 1.2.üldsusele kättesaadavaks tegemiseks Tartu Ülikooli veebikeskkonna kaudu, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace'i kaudu kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni.
2. olen teadlik, et punktis 1 nimetatud õigused jäävad alles ka autorile.
3. kinnitan, et lihtlitsentsi andmisega ei rikuta teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse seadusest tulenevaid õigusi.

Tartus 11.01.2017